وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة



BADJI MOKHTAR – ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

فرع: علم النفس التربوي

تطبيق بيداغوجيا الإدماج في المدارس الابتدائية

دراسة ميدانية بولاية عنابة

إعداد الطالب:

زيات العربي

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور: سيف الإسلام شوية

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	المؤسسة
د/كربوش رمضان	أ. محاضر أ	رئيسا	ج .باجي مختار
أ.د شوية سيف الاسلام	أ . التعليم العلي	مشرفا ومقررا	ج .باجي مختار
د /لعريط بشير	أ .محاضر -أ	عضوا مناقشا	ج .باجي مختار

السنة الجامعية 2011-2012

وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمـي

BADJI MOKHTAR – ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA



جامعة باجي مختار – عنابة

Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Département de Psychologie

Mémoire Présenté en vue de l'obtention du titre de magister

Spécialité : Psychopédagogie

La Pratique de la Pédagogie de l'intégration dans les écoles Primaires

Etude sur terrain réalisée à la Wilaya de Annaba

Présentée par : Ziat Larbi

Encadrée par : Pr .Seif El Islam Chouia

Membres du jury:

Nom/prenom	Grade	Qualite	Etablessement
D/KERBOUCHE ramdan	Maitre de conférence	President	UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA
P-D/ CHOUIA seif el islem	P/enseignement Supérieur	Encadreur et Rapporteur	UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA
D/ LAARIT bachir	Maitre de conférence	Membre	UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA

2011-2012

بســــــم الله الرحمـــــن الرحيــــم

(وفوق كل ذي علم عليم)

صدق الله العظيـــــــــــم

سورة يوسف: (الآية 76)

شكر

أتقدم بجزيل الشكر إلى

أستاذي الدكتور سيف الإسلام شوية

الكريم الذي أمدّني بالعون المعرفي والنفسي

لإنجاز هذا العمل

وإلى أساتذة

قسم علم النفس عنابة

الإهداء



إلى من ضحت بشبابها وجادت بنفسها وتعبت من أجل تربيتنا

تربية تفتخر بها أمام الملأ، وكانت منذ نعومة أظافري

الأم والصديقة الوفية إلى من علمتني كيف أنجح وكيف أكون إلى « أمي الحبيبة » سامحيني إذا لم أكفيك حقك

إلى روح أبي الطاهرة، الذي لم تلمحه عيناي،

رحمه الله ,اسكنه فسيح جناته

إلى من لم تبخل يوما في تقديم الدعم والمساندة لي إلى من كانت الزوجة المخلصة والرفيقة الصابرة في أوقات شدتي إلى زوجتي

إلى أبنائي: « لقمان وأميمة وحبيبتي الصغيرة تسنيم »

إلى عمّي مصطفى الذي كفلني برعايته

شفاه الله ورزقه الصحة والعافية.

إلى إخوتي وأخواتي: « جمال، محمد الطاهر، زهية، نعيمة، وليلى »

إليكم جميعا أهدي جهدي العلمي المتواضع

ولكم منّي الحب والاحترام والتقدير.

مقدمـة

عرفت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا تطورا كبيرا في جميع مجالات الحياة سعيا منها للالتحاق بالتقدم السائد في جميع أنحاء العالم، ومن بين هذه المجالات التي أخذت عناية كبيرة من طرف الدولة الجزائرية هو ميدان التربية، لما له من دور في ازدهار ورقي البلدان والأمم عملا بالمثل القائل:"إذا أردت أن تعرف مصير أمة فاسأل عن نظامها التعليمي".

حيث أصبح تطور الدول يقاس بمعدل كفاءة متعلميها ومن هذا المنطلق شهدت المنظومة التربوية الجزائرية العديد من الإصلاحات أهمها إصلاح سنة 2000 حيث تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربية في شهر ماي من سنة 2000، حيث أسندت لهذه اللجنة مهمة التشخيص الموضوعي والشامل للنظام التربوي الجزائري قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل منسق ومنسجم[1].

ومن بين المجالات التي شملها هذا الإصلاح المجال البيداغوجي والذي تمثل أساسا في بيداغوجيا الإدماج كممارسة تعليمية تعلمية وتقويمية في إطار المقاربة بالكفاءات التي باشر مسؤولوا التربية في بلادنا على التركيز عليها، ونظرا لأهمية هذا الجانب أو المجال وارتباطه المباشر بالتلميذ والمعلم في نجاح أو فشل المنظومة التربوية، وسعيا لإزالة الممارسات البيداغوجية القديمة التي عملت على حشو التلميذ بمعارف ومعلومات كثيرة لا يستطيع الانتفاع بها ولا يجد لها صدى في واقعه وتعويضها ببداغوجيا الإدماج التي تعمل على جعل المعلومات والمعارف المقدمة للتلميذ وظيفية بمعنى يمكن للتلميذ توظيف معارفه وكل ما يقدم له المعلم من دروس ضمن وضعيات مركبة أو ما يطلق عليها بالوضعيات الإدماجية حيث ينتقي المكتسبات المناسبة والمطلوبة في الوضعية تسمح للمعلم من تقويمه وفقا لمقاييس ومؤشرات تؤكد مدى تحقق حدوث الكفاءة القاعدية لدى التلميذ.

ومن هذا المنطلق تكمن أهمية هذه الدراسة التي سنحاول من خلالها أن نلمس مدى تقبل هؤلاء المعلمين للعمل بهذه الممارسات البيداغوجية الجديدة ومدى استيعابهم لها بما في

[1]- د/ بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر**، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص25.

ذلك أساليب التقويم الجديدة للمقاربة بالكفاءات التي تم اعتمادها كبديل للمقاربة بالأهداف، كما نسعى إلى معرفة كفاية أو عدم كفاية التكوين التطبيقي المقدم للمعلمين والذي يؤهلهم للاستفادة أو عدم الاستفادة من هذه االبيداغوجيا في تأسيس الكفاءات القاعدية للتلاميذ.

وتكمن أهمية الدراسة كذلك في عملية التقويم ضمن المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا الإدماج وهل أن هيئة التعليم الابتدائي تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق الإجراءات التقويمية الخاصة بالإدماج أم أنها ما زالت لم تتخلص من الممارسات التقليدية للتقويم التي لا يستفيد منها المتعلم ويكون ضحية تقويم غير موضوعي.

هذا ما سنحاول معرفته من خلال هذه الدراسة التي قسمناها إلى قسمين، قسم نظري وآخر تطبيقي حيث ضم الجانب الأول أربع فصول هي:

الفصل التمهيدي يتناول الإطار المفهمي والمنهجي للدراسة:

يحتوي الإطار المفهمي على ما يلي:

إشكالية الدراسة، منهجها، العينة وطريقة اختيارها، الدراسة الاستطلاعية، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة.

أما الفصل الثاني فسيكون مخصصا للمقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا الإدماج من خلال:

تعريف كل منهما: والمفاهيم المرتبطة بالمقاربة، ومبادئها، فالتعلم في بيداغوجيا الكفاءات.

ثم أهداف بيداغوجيا الإدماج- المفاهيم الأولية الخاصة بها خصائصها- مبادئها- أنواع الإدماج، النشاطات الإدماجية – خصائص النشاط الإدماجي.

ثم نختم الفصل بتكوين المعلمين في بيداغوجيا الإدماج أما الفصل الثالث سنتعرض إلى النظريات المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج من خلال النظريات الاجتماعية المعرفية، والنظريات البنائية المعرفية أما الفصل الرابع فسنحاول فيه الإحاطة بالتعليم الابتدائي في الجزائر من خلال تعريفه، مراحل تطوره، المقاربات التعليمية ، فالتقويم في التعليم الابتدائي ومشاكل التعليم الابتدائي.

أما الجانب التطبيق فقد شمل فصلين هما:

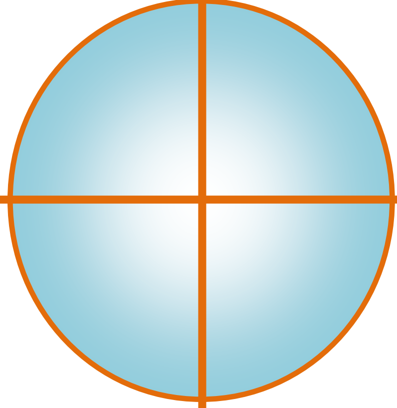
الفصل الخامس الذي كان مخصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة من خلال:

عرض وتحليل نتائج عبارات محور البيانات الشخصية للمعلمين، عرض وتحليل نتائج عبارات محور نقص التكوين التطبيقي لمعلمي التعليم الابتدائي، عرض وتحليل نتائج عبارات محور الممارسات البيداغوجية والتحكم فيها تنبئ بالتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج، عرض وتحليل نتائج عبارات تطبيق إجراءات التقويم من طرف المعلمين.

والفصل السادس كان مخصصا لعرض النتائج العامة للدراسة من خلال اختبار الفرضيات، الإجابة على التساؤلات، مقارنة نتائج الفرضيات بالنظريات المقدمة، توصيات واقتراحات الدراسة.

وأنهينا هذه الدراسة بخاتمة حاولنا فيها استخلاص النتائج العامة التي توصلنا إليها مدى تأثير التكوين الفعال لهيئة التعليم الابتدائي لكل ما هو جديد من ممارسات بيداغوجية وتقويمية داخل القسم إذا أردنا تحصيلا دراسيا جيدا وكفاءات تعلمية متحكم فيها.

أما فيما يخص الصعوبات التي واجهتنا أثناء إنجازنا لهذه الدراسة فقد كانت متنوعة، بدءا بصعوبة الحصول على المراجع المناسبة للبحث كونه حديث التناول، ومرورا بصعوبة ضبط أداة البحث ألا وهي الاستمارة وصعوبة الحصول على إجابات دقيقة وواضحة نتيجة سوء فهمهم لبعض العبارات من ناحية، وتخوفهم من ناحية أخرى ووصولا إلى بعض العوائق الشخصية كالتزاماتنا المهنية والعائلية والتي كانت نقمة ونعمة علينا في إنجاز هذا البحث، نعمة لأنها ساعدتنا بسبب وجودنا في ميدان قطاع التربية كمفتشين للتربية والتعليم الابتدائي ونقمة بسبب الصعوبة الكبيرة في التوفيق بين متطلبات الحياة المهنية والعائلية والتزامات الدراسة، ولكن وبتوفيق من الله تم إنجازها.



الفصل التمهيدي

الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة

تمهيد

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة

ثانيا: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

قبل البدء في عرض الفصول النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة المختلفة تجدر بنا الإشارة إلى الجانب المنهجي وذلك بعرض إشكالية الدراسة، الفرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها، وأهم المصطلحات التي سنعتمد عليها وليكون الختام بعد ذلك ببعض الدراسات السابقة.

كما سنحاول التطرق إلى الجانب المنهجي للدراسة من خلال البحث والمنهج المستخدم ومنه التطرق إلى العينة وطريقة اختيارها بعدها إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة

أ ـ الإشكالية:

تعتبر عمليتا التعليم والتعلّم من أهم القضايا التي شغلت بال المفكرين في ميادين عدة كعلم النفس وعلم الإجتماع، والاقتصاد...وينصب هذا الاهتمام في البحث عن كل ما من شأنه تحقيق تطور النظام التربوي في كل أطواره الابتدائي، المتوسط، الثانوي وحتى الجامعي، وهذا ما سعت إليه معظم البلدان بما فيها الجزائر التي عملت منذ الاستقلال إلى يومنا هذا على تطوير العملية التعليمية.

ويبدو ذلك جليا من خلال الإصلاحات التي عرفتها بلادنا في هذا المجال خاصة تبَنّي المدرسة الأساسية سنة 1976 وإعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992 وآخرها الإصلاحات الجديدة التي شرعت فيها منذ سنة 2003 والتي شملت كل مراحل التعليم، وتطبيق ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات كبديل للمقاربة بالأهداف.[1]

وهذا ما أشارت إليه النصوص القانونية المتمثلة في المنشورين الوزاريين لسنة (1998) و (2005) اللذان أكدا على خصوصيات المناهج الجديدة القائمة على أساس بناء الكفاءات وضرورة انسجام الممارسات التقويمية مع أهدافها: والتي جاء المنشور رقم 2039 في 2005/03/13 الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي وهذا فيما يلي:

" فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج الجديدة."[2]

ومن هنا شمل هذا الإصلاح الذي يرمي إلى بناء نظام تربوي متناسق وناجح قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل جميع مناحي النظام التربوي عموما والجانب البيداغوجي على الخصوص وهو ما يهمنا في دراستنا. إذ أن من بين ما تركزّ عليه المقاربة بالكفاءات عملية إدماج التعلمات أو ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، **بيانات إحصائية عدد: 24**، 2004/2003، ص 20.

[2]- المنشور الوزاري رقم 2039/ وزارة التربية الوطنية / أ.ع المؤرخ في 2005/05/13 الخاص بنظام التقويم البيداغوجي.

أو في بعض المراجع الأجنبية ببيداغوجية الكفاءات القاعدية كأجرأة لها والتي هي عبارة عن:

" السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارفه الجديدة، فيعيد هيكلة تمثلاته وخططه الداخلية، ويطبق كل ما اكتسبه على وضعيات جديدة."[1]

وتعود الأصول النظرية لبيداغوجية الإدماج إلى تيارين أساسيين: التيار النفعي، والتيار البنيوي الإجتماعي.

فالمذهب النفعي الذي يَتزَعَمُهُ المربّي الأمريكي جون ديوي مؤسس طريقة المشروع، وأسلوب حل المشكلات حيث أنّ قيمة المعرفة في نظر هذا التيار تتحد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع.

أما التيّار البنيوي الذي يتزعمه بياجيه Piaget فيرى أن بناء المعرفة يتم في إطار إجتماعي. فقد وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلمات هذا الأخير ونموه.

" ولبناء معارفه يتعيّن عليه أن يستخدم معارفه السابقة كوسيلة تصور وتفكير للوصول إلى استيعاب المعلومات (التصورات الجديدة)".[2]

ومن خلال كل ما قيل، ونظرا لحداثة تطبيق المقاربة بالكفاءات وما يتبعها من تغيير في الممارسات البيداغوجية.

وانطلاقا من ممارستنا المهنية، لاحظنا الصعوبات التي تُعاني منها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق مضامين المقاربة بالكفاءات كطريقة في التعامل مع محتويات الدروس من جهة،

وما يتعلق بعملية الإدماج كممارسة تعليمية أو كممارسة تقويمية هذا ما دفعني إلى طرح التساؤل التالي:

❖ **التساؤل الرئيسي:**

---

[1] - Xavier Rogers : **L'approche par compétences dans l'école algérienne**, Unesco, Oneps, 2005, page 08.

[2]- محمد الطاهر وعلي: **بيداغوجية الكفاءات**، طبعة 2006، ص09.

هل يؤثر الفهم والتطبيق الجيّد لبيداغوجية الإدماج كممارسة بيداغوجية تعليمية لهيئة التعليم الإجتماعي تأثيرا دالا على بناء الكفاءات التعلّمية لتلاميذ التعليم الابتدائي ؟

كما يمكن أن نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- **التساؤل الأول:**

هل نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال الإدماج كممارسة تعليمية تعلّية ساهم في عدم تهيئتها للتطبيق الجيّد؟

- **التساؤل الثاني:**

هل الممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم تنبئ التحكم الجيّد في بيداغوجية الإدماج؟

- **التساؤل الثالث:**

هل هيئة التعليم الابتدائي تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق إجراءات تقويمية ترتكز على عملية الإدماج ؟

ب -الفرضيات:

يمكن استخراج فرضيات البحث من خلال التساؤلات السابق ذكرها وتنقسم إلى فرضية عامة للبحث وفرضيات فرعية وهي:

1 - الفرضية العامة:

يؤثر الفهم والتطبيق الجيّد لبيداغوجيا الإدماج لهيئة التعليم الابتدائي على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

2 - الفرضيات الفرعية:

- ✓ يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج عامل مساهما في البناء الجيّد لكفاءات التلاميذ.
- ✓ تؤثر الصعوبات التي تواجهها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق الإجراءات التقويمية على التحصل الدراسي.
- ✓ إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيّد في بيداغوجية الإدماج.

ج- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية وقيمة كل ممارسة أو الممارسات البيداغوجية والتعليمية وحسن فهمها وتطبيقها في القسم وأثرها على التحصيل المعرفي والعلمي وعلاقتها كذلك ببناء الكفاءات القاعدية في مرحلة التعليم الابتدائي.

ونظرا لحداثة اتخاذ المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية تربوية في بناء المناهج التربوية، وكذا بيداغوجيا الإدماج كاختيار منهجي ديداكتيكي وتقويمي.

وباعتبار أهمية مرحلة التعليم الابتدائي كونها مرحلة حساسة وحرجة فيها يكتسب الطفل المعارف القاعدية الأولى، بما أن قيمة هذه المعارف تتحدد بطريقة تعلمها فإن أهمية بيداغوجيا الإدماج كممارسة تعليمية تعلمية وجّه المعلمون للعمل بها داخل أقسامهم تقتضي معرفة مدى فهمهم وحسن تطبيقهم لها.

د- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الممارسات البيداغوجية في التعليم الابتدائي ومدى حسن الفهم والتطبيق الجيّد لها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبناء الكفاءات التعلمية عند تلاميذ هذه المرحلة ومن بين الممارسات بيداغوجيا الإدماج وتطبيقها في المدارس الابتدائية وتتجلّى أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- ✓ التحقق من أنّ التكوين الذين تلقاه المعلم حول بيداغوجية الإدماج من حيث المفهوم والتطبيق حب هيئة التعليم الابتدائي.
- ✓ التحقق من أنَّ التكوين الذين تلقاه المعلم حول بيداغوجية الإدماج يهيئه للتطبيق الجيّد لها.
- ✓ الوقوف على واقع تعامل هيئة التعليم الإبتدائي مع الأنشطة الإدماجية كممارسة تعلمية وتقويمية.

هـ- تحديد المصطلحات:

1 - بيداغوجيا:

بالنسبة لـ سميث وهو فيلسوف برغماتي " البيداغوجيا هي فعل وهذا الفعل يهدف إلى إحداث آثار تعلمية مضبوطة ."[1]

2 - الهدف النهائي الإدماجي («Objectif Terminal d'Intégration «OTI):

هي مجموعة الكفايات الأساسية المندمجة المقررة لدرجة تعليمية تدوم سنتين فهي كفاءة شاملة تمارس على وضعية إدماجية ذات دلالة بالنسبة للطفل.

مثال: في نهاية السنة يكون المتعلم قادرا على حل مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه.

3 - بيداغوجيا الإدماج:

هي ممارسة تعلمية تهدف إلى جعل المتعلم يعبئ مكتساباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمي وضعيات إدماج.[2]

- الكفاءة : ويقابله في اللغة الأجنبية La compétence والمقصود هو مجموعة المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دلالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.

4 - التعليم الابتدائي:

هي تلك المرحلة الأولى التي يمر بها التلميذ في حياته التعليمية، وتمتد هذه المرحلة في خمس سنوات حيث تختم في نهايتها بامتحان نهاية التعليم الابتدائي ينتقل من خلالها إلى مرحلة التعليم المتوسط.

5 -التلميذ:

هو أحد أعضاء مؤسسة التعليم الابتدائي وهو بمثابة القاعدة الرئيسية والأساسية التي تقوم عليها المدرسة وهو رجل الغد، حيث يقوم بتلقي كل النشاطات التعليمية التي يعطيها عليه المدير والمعلم على السواء ويتراوح عمره ما بين 06 إلى 11 سنة وتسمى بمرحلة الطفولة.

6 -التقويم:

---

[1] - Françoise Raynal, Alain Rieunier : **Pédagogie dictionnaire des concepts** clés, E.S.F éditeur, Paris, 1997, page .172

[2]- دليل بيداغوجيا الإدماج.

التقويم عملية مستمرة ترافق جميع المراحل التعليمية، وتكون جزء لا يتجزأ منها، وبواسطتها يمكن تحديد المكتسبات القبلية للانطلاق، وحصر نقاط القوة قصد تدعيمها ونقاط الضعف قصد معالجتها، وانتهاءً بضبط مدى التحصيل الخاص بكل متعلم.

7 - الوضعية الإدماجية:

وهي وضعية يكون فيها التلميذ أو المتعلم مطالب بتجنيد المعارف، والمعلومات والمهارات اللازمة والمناسبة للوصول إلى حل معيّن.

8 - الوضعية المشكلة:

هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدفا ختاميا وصعوبات، فإذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى الجهة ما دون الدراية المسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة.

9 - المعيار Critère:

صفات العمل المنتظر من التلاميذ إنتاجه، ويجب أن تكون المعايير وجيهة ومستقلة ومحدودة ومرفقة بعلامات أو مؤشرات.

المؤشر Indicateur: هو العلامة الملاحظة المجسدة للمعيار مثال: (تنظيم الفقرات، عدم المحو في الكتابة، استخدام الألوان، والأسطر هي مؤشرات تجسد المعيار "نوعية التقديم الشكلي لعمل مكتوب).

و- الدراسات السابقة:

❖ الدراسات العربية:

أ- استهدفت الدراسة التي قامت بها فاطمة عبد الوهاب سنة 2001 الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي لالزمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدول البحرين، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين، المديرين والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وقد حاولت الباحثة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم.

- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم ؟
- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديرهم؟
- هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي ؟

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي ووظفت فيها استبانة من إعدادها، أما عينة الدراسة فتكونت من (575 معلما) منهم (401 معلمة و 174 معلم)، و(82) مديرا، منهم (59 مديرة و 23 مديرا) و(29) مشرفا، منهم (16 مشرفة و 13 مشرفا).

حوت الاستبانة (27) حاجة تدريبية موزعة تحت تأثير 3 محاور رئيسية: تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية، تنظيم المواقف التعليمية وقد استخدمت من الدراسة المنهج الشبه تجريبي، وتكون عينة الدراسة من (53) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، وقسمت العينة إلى مجموعتين، واحدة تجريبية وعدد أفرادها (26) تلميذا درست وحدة المغناطيس والكهرباء المقررة على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم استخدام طريقة التعليم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فعدد أفرادها (27) تلميذا فدرست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية، خضعت المجموعتان لاختبار تحصيلي (قبلي ، بعدي) .

وتم استخدام تحليلي التباين الثنائي واختبار نيومان كولز (Neuman & Keuls test) لتحليل النتائج.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذي درسوا باستخدام التعلم التعاوني ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني.
- فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ تغزى إلى مستويات التحصيل المختلفة (عال، متوسط، منخفض) فقد أظهرت نتائج اختبار نيومان كولز وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني العالي، كما أظهرت فروق ذات

دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني المتوسط من جهة وكل من المستوى التعاوني المنخفض، والمستويين المتوسط والمنخفض، والمستويين المتوسط والمنخفض التعلمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها.

وقد وصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أن جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق النظام التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفاية المدرجة أعلى من الدرجة الحيادية وتراوحت بين 3 و 4.3.
- نالت بعض الكفايات اهتمامات أكبر من أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ومن أهم الكفايات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول العلم على التدريب فيها هي:
- وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم، تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته، كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي، وإعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات التلاميذ هذا إضافة إلى تفريد عملية التعليم لتلبية تعلم احتياجات التلاميذ، إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية، تحليل نتائج التقويم المستمر لاتخاذ القرارات التعليمية (توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ)، (إعداد الخطط العلاجية للمواقف التعليمية التعلمية)، (اتخاذ القرارات بشأن التلاميذ المتأخرين دراسيا)، (تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم).
- وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمديرين والمشرفين، لصالح المديرين والمشرفين.[1]

ب- قام عبد الجليل جمعة على الحور سنة 2002 بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يختلف تحصيل التلاميذ الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام طريقة التعلم التعاوني عن تحصيل أمثالهم الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية ؟

---

[1]- **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثاني، العدد الثالث، 2001، ص 174، 175.

- هل يختلف تلاميذ فئة التحصيل الواحد (عال، متوسط، منخفض) الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام طريقة التعلم التعاوني عن تحصيل أمثالهم من فئة التحصيل نفسها الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي للتلاميذ في مادة العلوم تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (تعاونية، تقليدية) ومستوى التحصيل (عال، متوسط، منخفض)؟

❖ الدراسات الأجنبية:

قام (هارجيك Hargic) بدراسة لمعرفة العلاقة بين سلوك المعلم التفاعلي وبين تساؤل الطلبة وأثر ذلك في تحصيلهم وقد تكونت عيّنة الدراسة من سبعة عشر (17) معلما، علموا دروسا أعطيت لهم وقد تم وضع اختبار الطلبة الذي كونوا عينة الدراسة، ولدى تحليله تبيّن الآتي:

- يميل المعلمون إلى طرح أكثر من سؤال في وقت قصير، وقد ارتبط ذلك سلبيا بتحصيل الطلبة.
- تبين أن الميل لعدم تكرار السؤال على الطلبة ارتبط بالتحصيل العالي.
- وجد أنّ الفئة التي استخدمت أسلوب السبر – إعادة توجيه السؤال – انعكس على تحصيل غالبيتهم ايجابيا.[1]
- وأشار كل من (كروس وفريري Cross & Frary) سنة 1996 إلى استخدام بعض المدرسين أساليب تقويم متعددة، بصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقا صريحا لمبادئ التقويم الصفي، كما تشير بعض الأبحاث السابقة بشكل عام أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبهم كثيرا ما يكون عشوائيا يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي.[2]

---

[1]- **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، مطبعة الجامعة، المجلد الأول، العدد الأول، 2007.

[2]- **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية** ، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر المجلد الثامن، العدد الأول، 2007.

- التقليد بين جهة أخرى لصالح التعاوني المتوسط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني المنخفض والتقليدي المنخفض لصالح التعاوني المنخفض.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (تعاونية، تقليدية) ومستويات التحصيل (عال، متوسط، منخفض).[1]

ثانيا: الإطار المنهجي للدراسة

أ - مجالات الدراسة:

هناك ثلاث مجالات في هذا البحث وهي: المجال المكاني، الزمني، والبشري، وسنحاول إيجازها فيما يلي:

1 - **المجال المكاني**: تم إجراء هذه الدراسة بمؤسسات التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية عنابة.

2 - **المجال الزمني**: تم إجراء هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2011/2010.

3 - **المجال البشري**: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من أساتذة ومعلمي التعليم الابتدائي على مستوى بعض مدارس التعليمالابتدائي بمديرية التربية لولاية عنابة وذلك خلال السنة الدراسية 2011/2010.

ب - منهج الدراسة:

إنّ ما يحدد المنهج المستخدم والأدوات التي يعتمد عليها الباحث في إنجاز دراسته هو طبيعة الدراسة في حد ذاتها.

وبما أن هذه الدراسة تسعى إلى كشف واقع تطبيق بيداغوجية الإدماج كممارسة تعلمية تعليمية وتقويمية في آن واحد، فإنّ المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الذي يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة ثم يعمل على وصفها وبذلك فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع.

---

[1] - **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية** ، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر المجلد الرابع، العدد الأول، 2005.

ويهدف المنهج الوصفي عموما إلى وصف ما هو كائن من ظواهر أو أحداث معينة بعد جمع البيانات المستخدمة باستخدام الملاحظة أو المقابلة أو الاختبارات أو الاستفتاءات المناسبة لكل ظاهرة أو حدث، كما يهدف أيضا إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات في الواقع.[1]

ج- العينة وطريقة اختيارها:

1 - مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الأصلي في المجموع الكلي لأساتذة ومعلمي التعليم الابتدائي لكل مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية لولاية عنابة والتي يبلغ عددها الإجمالي 220 مدرسة، أما العدد الإجمالي للمعلمين هو 2275 منهم 1900 إناث وهذا خلال السنة الدراسية 2011/2010 ويظهر جليا العدد الهائل للجنس الأنثوي في التعليم الابتدائي.

2 - طريقة اختيار العينة:

بما أننا نهدف إلى التعرف على واقع تطبيق بيداغوجيا الإدماج في المدارس الابتدائية لمعلمي وأساتذة التعليم الابتدائي كممارسة تعليمية وتقويمية في نفس الوقت، فإن طبيعة الموضوع الدراسة تؤدي بنا إلى اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة وهذا باختيار نسبة معينة قدرت بـ 200 معلم عشوائيا موزعين على 16 مدرسة ابتدائية من ثلاث دوائر تابعة لولاية عنابة وهي دائرة عنابة، دائرة الحجار، ودائرة البوني.

والعدد الإجمالي للعينة هو 200 منهم 163 إناث و37 ذكور.

المدارس	عدد المعلمين		المجموع
	ذكور	إناث	
شهداء العامرية	03	07	10
البصائر	01	11	12
النهضة	05	08	13

[1]- محمود عبد الحليم منسي: **مناهج البحث العلمي في مجالات التربوية والنفسية** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص202.

عبد العزيز عنينوز	01	11	12
شكيب أرسلان	01	11	12
محمد السعيد بورفوس	03	11	14
بوخطوطة حسين	03	07	10
حسان بن عثمان	00	12	12
أبو بكر الصديق	01	11	12
عمر بن الخطاب	02	16	18
كبلوتي عمار	02	10	12
بودبزة صالح	01	11	12
بلقاسم بوركبة	02	10	12
بومشطة عمار	06	06	12
جعفري حسين	04	08	12
محمد الصادق خلفة	02	13	15
المجمـــوع	**37**	**163**	**200**

جدول توضيحي لعدد المدارس

كما هو موضح في الجدول فإنّ عدد المدارس يقدر بـ 16 مدرسة اختيرت من ثلاث مقاطعات وهي: الحجار، البوني، عنابة وسط.

وما يلاحظ في العينة أن جل أفرادها من الجنس الأنثوي وهذا لتغلب المعلمات في قطاع التربية في العدد على المعلمين.

د- الدراسة الاستطلاعية:

تعلب الدراسة الأولية دورا كبيرا في الإحاطة بموضوع الدراسة من جميع جوانبه، حيث تعطينا فكرة واضحة عن الميدان الذي سيجري فيه البحث والتعرف على ظروفه والصعوبات التي ربما ستواجهنا في تطبيق أدوات البحث أو إجراء مقابلة شخصية أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات أو تتم معهم المقابلة أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهم.

ومن هذا المنطلق تمحورت الدراسة الاستطلاعية على الاحتكاك بميدان الدراسة، من معلمين، وأساتذة، ومدراء، وزملاء في مهنة التفتيش في الطور الابتدائي.

وقد تم استغلال جميع الفرص المتاحة من مسابقات في التوظيف، ودورات تكوينية لمعلمين وأساتذة لجس نبضهم في إطار المقابلات لمسائلتهم حول مفهوم بيداغوجية الإدماج، ومفهوم الإدماج لدهيم وعلاقته بالتعلمات عند التلاميذ، فوجد أن هناك لبس وسوء فهم لهذه البيداغوجيا لدى هؤلاء المعلمين (قديمهم وحديثهم) واعتمادهم أكثر ما زال عالقا ببيداغوجيا الأهداف.

هـ- أدوات جمع البيانات:

لا يختلف اثنان على أن تحديد الأدوات المناسبة للبحث يتم من خلال طبيعة البحث في حد ذاته إضافة إلى الفرضيات التي تعتبر إجابات مؤقتة للتساؤلات المطروحة في هذا البحث والمتمثلة أساسا في: الوثائق والمناشير والكتب والمناهج الوزارية للتعليم الابتدائي من جهة والاستمارة من جهة أخرى وقد تم استخدام المقابلة كخطوة أولية استقصائية لجمع المعلومات الأولية حول الموضوع والأدوات لدراسة واقع تطبيق بيداغوجيا الإدماج من طرف معلمي المدارس الابتدائية لجمع عدد ممكن من البيانات حول هذا الموضوع، ويمكن أن نوجز ذكر هذه الأدوات فيما يلي:

1 - الوثائق والمناشير الوزارية:

وتعتبر الوثائق والمناهج الدراسية والمناشير الوزارية مصدر هام وأساسي لجمع البيانات والمعطيات اللازمة، حيث يتم الاعتماد على دفاتر التلاميذ مثل كراس القسم، ومذكرات تحضير الدروس للمعلمين، كما يتم الاعتماد على العديد من المناشير والقرارات الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الخاصة بموضوع الدراسة.

2 - الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من بين أهم الأدوات التي تستخدم في البحث العلمي نتيجة لما فيها من سرعة في التنفيذ وقلة في التكاليف تسجيل السلوكيات غير الملاحظة، إمكانية مقارنة الإجابات والتطبيق على عدد كبير من المبحوثين.

ولتقديم الاستمارة لأفراد العينة اعتمدنا على الطريقة المباشرة، حيث تم تقديمها لهم مباشرة وتم توضيح الهدف من البحث وأهمية البيانات التي ستجمع في الميدان التربوي كما تم إعلامهم أنّ كل البيانات المعطاة من طرفهم ستبقى في كنف السرية ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي، أما نوع الاستمارة المستخدمة في هذا البحث هي المقيدة أو المغلقة والتي تتكون من الأسئلة الموضوعية (نعم أو لا ، الاختيار المتعدد، وتبرير الإجابة إذا كانت بـ لا أو نعم) وعلى المبحوث اختيار الإجابة المناسبة مع إعلامه أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي عبارة عن آراء ومواقف شخصية لكل معلم تحترم كيفما كانت، وقد احتوت استمارة البحث على اثنين وثلاثون 32 سؤالا إضافة إلى البيانات الشخصية وتم تقسيمها إلى عدة محاور، وكل محور يتكون من مجموعة الأسئلة كالآتي:

- محور البيانات الشخصية: السن، الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، مؤسسة العمل.

➢ **المحور الأول**: نقص التكوين التطبيقي للمعلمين ساهم في عدم الاستفادة منها بشكل جيد ويتضمن 12 سؤالا من 1 إلى 12.

➢ **المحور الثاني**: الممارسات البيداغوجية للمعلمين لا تنبئ بتحكم جيّد لبيداغوجيا الإدماج ويتضمن 15 سؤالا من 18 إلى 32.

➢ **المحور الثالث**: الصعوبات التي تواجهها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق إجراءات تقويم النشاط الإدماجي، ويتضمن 05 أسئلة من 13 إلى 17.

صدق الاستمارة:

للإشارة فإن أسئلة الاستمارة قد أعيد تصميمها أكثر من مرة قبل تقديمها لأفراد العينة وذلك بعد عملية التحكيم من طرف مفتشين للتربية والتعليم (حسونات محمد – عزوز حمزة) وتمت الموافقة عليها من طرف الأستاذ المشرف، سمح بعدها بالتطبيق التجريبي، وتم حذف بعض الأسئلة التي لا تمس الموضوع وزيادة البعض الآخر التي تدخل في صلب الموضوع.

ثبات الاستمارة:

للتأكد من ثبات الاستمارة تم الاعتماد على طريقة التطبيق و اعتماد التطبيق حيث تم توزيع الاستمارة على 20 معلما يدرسون بالتعليم الابتدائي ثم سحبهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع الأفراد المتبقين بعد سحب عينة ، ثم إعادة توزيعه عليهم بعد 10 أيام.

المحور	x	y	x.y	X^2	Y^2	
المحور الأول من 1الى13	96	95	9120	9216	9025	
المحور الثاني من18 الى 32	34	36	1224	1156	1296	R=1,00
المحور الثالث من13الى17	16	18	288	256	324	
Σ مج	146	149	10632	10628	10645	

الجدول رقم01 : نتائج معامل الارتباط بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لاستمارة الدراسة

لدينـا:

$$r = \frac{n\Sigma(x * y) - ((\Sigma x) * (\Sigma y))}{\sqrt{n\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2} * \sqrt{n\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2}}$$

ومنه:

$$r = \frac{10\Sigma 10632 - (\Sigma 146 * \Sigma 149)}{}$$

$$\sqrt{10\Sigma 10628-(\Sigma 146)^2} \quad * \quad \sqrt{10\Sigma 10645-(\Sigma 149)^2}$$

ومنه: $r = 1$

بما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني 1 هو ارتباط موجب لأن إشارته موجبة وقوية، فيمكننا اعتبار معامل ارتباط الاستمارة عالي وبالتالي الحكم على ثباته.

و- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على النسب المئوية ومعامل بيرسون كوسيلتين إحصائيتين هامتين وضروريتين لمعالجة البيانات الإحصائية.

1 - النسب المئوية:

تم استعمالها في حساب نسب أفراد العينة في مختلف استجاباتها على عبارات محاور الاستمارة وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{التكرار} \times \text{العينة}}{100}$$

2 - معامل الارتباط بيرسون:

يستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أنّ أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغيّر في المتغيّر الثاني وطريقة حسابه هي كما يلي:

$$\frac{n\Sigma(x*y)-((\Sigma x)*(\Sigma y))}{\sqrt{n\Sigma x^2-(\Sigma x)^2} \quad * \quad \sqrt{n\Sigma y^2-(\Sigma y)^2}}$$

حيث r هو معامل الارتباط n هي العينة.

X هو استجابات أفراد العينة في التطبيق الأول.

Y هو استجابات أفراد العينة في التطبيق الثاني.

خلاصة الفصل:

بعد تعرضنا للإطار المفاهيمي بشيء من التفصيل ومن جميع جوانبه، وذلك من خلال ضبط إشكالية مناسبة لهذه الدراسة واقتراح فرضية مناسبة لها، مع ذكر أهمية هذه الدراسة وتحديد مفاهيم بعض المصطلحات التي نراها ذات علاقة وطيدة بالموضوع لنختمه بذكر بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الدراسة في بعض أجزائها، ثم تم التطرق إلى الجانب المنهجي بدءا بتحديد مجالات الدراسة والمنهج المناسب لها واختيار العينة مع ذكر إجراءات الدراسة الاستطلاعية مرورا بأدوات جمع البيانات ووصولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

وسنحاول بعد ذلك بالفصول النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة بدءًا بالتعريف بالمقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا الإدماج ثم بالنظريات المؤسسة لها متبوعة بفصل عن التعليم الابتدائي في الجزائر وانتهاءا بالجانب الميداني.

الفصـل الثـانـي

المقاربة بالكفاءة وبيداغوجيا الإدماج

I - المقاربة بالكفاءة

II - بيداغوجيا الإدماج

III -تكوين المعلمين في بيداغوجيا الإدماج

I- المقاربة بالكفاءة

تمهيد:

ترجع المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية نتيجة الإصلاح التربوي إلى تصور بشري تربوي وإجتماعي فرضة تغيرات العصر التي أصبحت تُلزم المنظومة التربوية تكوين أفراد ذوي كفاءات ولهم القدرة على حل المشاكل المختلفة والتكيّف مع محيطهم الطبيعي والتكنولوجي والسياسي.

وهذه البيداغوجية تمثل إستراتيجية غايتها الأساسية إكساب الفرد المتعلم الكفاءة القاعدية المتمثلة في مواجهة المشاكل المختلفة وحلها بطريقة شاملة، مما يستلزم على الجيل الجديد امتلاك القدرة على التكيّف مع التكنولوجيا وتجديد المعارف الملائمة.

1 - مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا:

أ - المفهوم اللغوي: جاء في قاموس " لسان العرب المحيط " الكفء وهو النظير والمساوي، أما كلمة " الكفاءة " فهي مصدر مشتق من فعل كفي يكفي: إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع.[1]

ب - المفهوم الاصطلاحي: جاء في معجم Robert: أن كلمة " كفء " تدل على " القدرة على الحكم على شي بمقتضى معرفة معمقة في مادة ما، ويكون الفرد الكفء القادر على القيام بعمل ما."

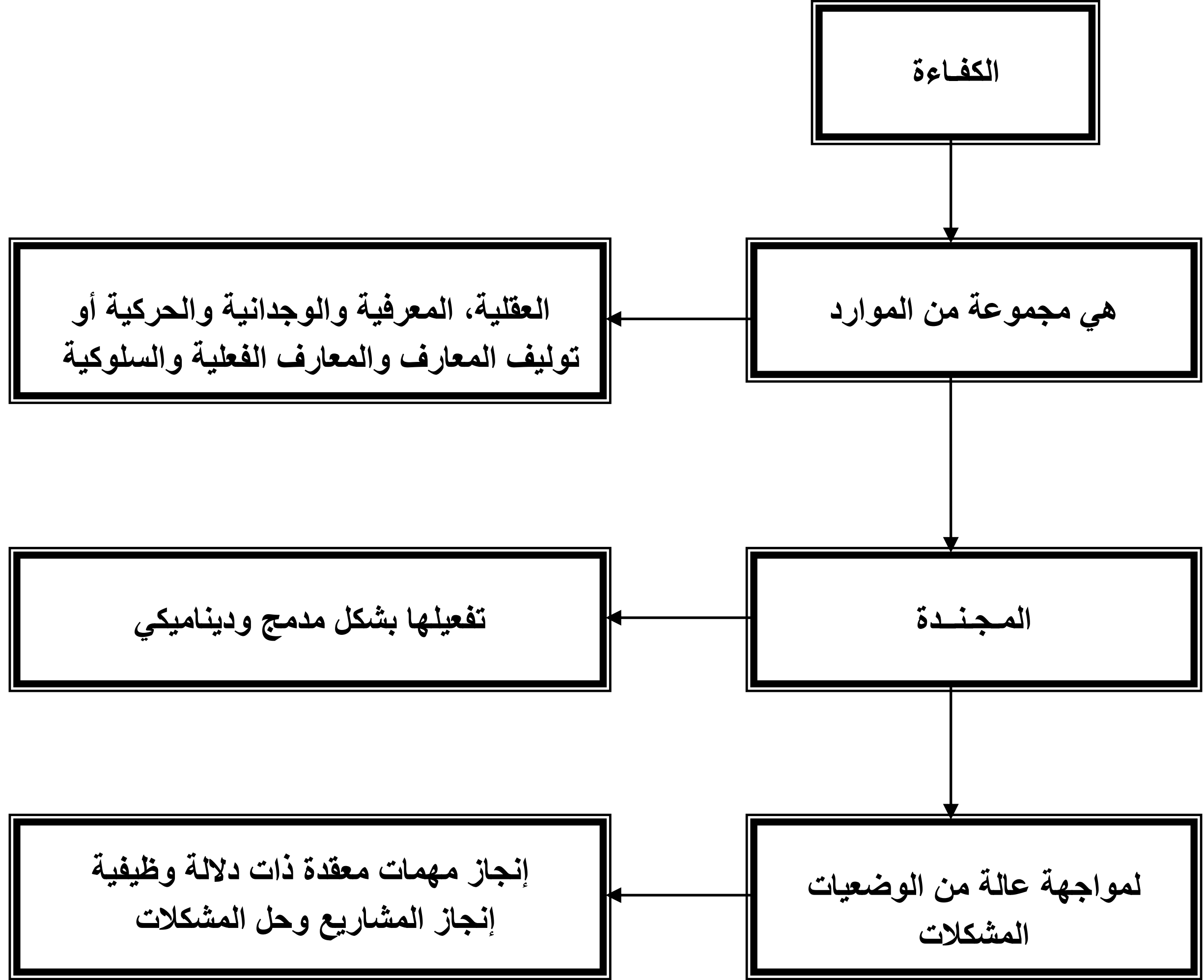
أما لفظ " الكفاءة " فهو لفظ يدل في نفس المعجم على المعرفة المعمقة التي تمنح الحق في الحكم وفي اتخاذ القرارات، كما تعني في نفس الوقت القدرة والجودة، وضد الكفاءة في معجم Robert هو عدم الكفاءة والجهل (Incompétence et Ignorance). [2]

ج- التعريف التربوي: تعريف عبد الرحيم الهاروشي (2003): يرى هذا الطبيب والباحث في علوم التربية أن " للكفاءة عدة دلالات فهي في معناها البسيط تدل على امتلاك معرفة Savoir أو معرفة مهارية Savoir – faire معترف بها في مجال معين" والفرد الكفء " هو

[1]- إبن منظور: " **لسان العرب المحيط** "، المجلد الخامس، دار لسان العرب المحيط. ص 202.

[2] - **Dictionnaire Méthodologique du Français**, le Robert actuel, Rédaction dirigée par Josette – Rey – Délove 1985, vol 2 – mot – « compétent », p 105.

الفرد الذي يكون قادرا على أن يبرهن أدائيا على امتلاكه لمعرفة تطبيقية لنظرية تجعل منه خبيرا في مجال معين." [1]



شكل رقم01: يوضح تعريف الكفاءة

2 - المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

انطلاقا من تعريف الكفاءة، تبرز أهمية اعتبار القدرة (معارف، مهارات ومواقف) والوضعية المشكلة في تنمية وتطوير وتقويم الكفاءات وفيما يلي شرح لهذه المفاهيم.

أ - القدرة Capacité: القدرة هي " ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا معينا من أنماط السلوك التي يكون قد اكتسبها وتعلمها " [2] وترادف القدرات ما يصطلح عليه بالأهداف العامة في التربية.

[1] - Abderrahim El Harroouchi **: « Pédagogie des compétences »,** éd le fennec, casa 2001, p 8.
[2] - André Gillet : **« Développer les compétences »**, éd E.S.P éditeur, Paris, 1998, P 103.

ب - الوضعية المشكلة **Situation** – Problème :

تعتبر الوضعية – المشكلة في مجال المقاربة بالكفاءات عنصرا مركزيا وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم الكفاءة.

وتتكون الوضعية – المشكلة في إطار عنصرين أساسين هما:

← **السند**: وتتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ والمتمثلة في:

- **السياق**: وهو المجال الذي تمارس فيه الكفاءة مثلا: السياق العائلي، السسيو ثقافي أو السسيو مهني.
- **المعلومات**: التي يستثمرها التلميذ أثناء الإنجاز.
- **الوظيفة**: وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية مما يدفع التلميذ على الإنجاز.
- **المهمة**: وهي مجموع التعليمات التي تحددها هو مطلوب من التعلم إنجازه.

3 - مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، هذا إذا علمنا أن البعض يعرفها على أنّها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون من المهم للتلميذ أن يكون نشطا في تعلمه.
- **التكرار:** أي تكليف المعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.
- **الإدماج:** وهو توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة وعملية الإدماج فردية.
- **الترابط:** يسمح الإدماج لكل من المعلوم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

4 - التعلم في بيداغوجية الكفاءات:

يبين تعلم التلاميذ في هذه المقاربة على الوضعيات المشكلة وإنجاز المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم وتسمح المقاربة بالكفاءات بتحقيق ما يلي:

←**إعطاء معنى للتعلم:** بمعنى أن يكون لتعلمهم هدف ودلالة، " فاكتساب القوعد النحوية والصرفية والتراكيب اللغوية وغيرها يكون من أجل إنتاج نص معين."[1]

←**جعل المتعلم أكثر نجاعة:** تعتمد هذه المقاربة أسلوب حل المشكلات وتنمية قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات صعبة وجديدة.

←**التركيز على المهم فقط:** إذ أنّ الفائدة، من التعلم ليس حشو التلميذ بمجموعة من المعارف التي لا يستخدمها وليست مهمة في حياته العملية.

←**الربط بين مختلف المفاهيم:** سواء في المادة الواحدة أو بين مختلف المواد عن طريق بيداغوجيا الإدماج التي سوف نتناولها بشيء من التحليل.

II- بيداغوجيا الإدماج

لماذا بيداغوجيا الإدماج ؟

[1]- منهاج اللغة العربية، السنة الخامسة إبتدائي، سنة 2009.

تمهيد:

لقد اختارت الأنظمة التربوية في دول العالم مقاربات بيداغوجية متباينة، حيث بنى البعض منهم المناهج الدراسية على ما يسمى " بالكفاءات العرضية " والتي تمثل مجموعة قدرات عامة يجب على التلميذ اكتسابها في نهاية فترة دراسية.

أما بالنسبة لبعض الدول الفرنكفونية فقد تبنت " المقاربة بالكفاءات القاعدية " المعروفة باسم " بيداغوجية الإدماج " والتي كانت أساس لأعمال دوكيتال De-Ketele في نهاية الثمانينات وارتكزت على مفهوم الهدف النهائي الإدماجي (Objectif Terminal d'Intégration OTI) وتطورت تحت مصطلح بيداغوجيا الإدماج عند Rogiers.

والمنهاج الدراسي في الجزائر المبني على هذه البيداغوجيا يهدف إلى قيادة المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى.

وبمعنى آخر جعل المتعلم يعطى معنى للتعلمات.

ويمكن إدراج بعض التعريفات لهذه البيداغوجيا.

1 - تعاريف بيداغوجيا الإدماج:

أ - تعني هذه البيداغوجيا قيام التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها لتوظيفها في وضعيات مركبة تسمى الوضعيات الإدماجية.[1]

ب -إدماج التعلمات هو عملية تتضمن المزاوجة في حينها بين مختلف المهارات التي تشكل الفرد.[2]

2 -أهداف بيداغوجيا الإدماج:

يمكن القول إجمالا أن هذه البيداغوجيا تسعى لتحقيق ثلاث أهداف رئيسية:

أ - ما يجب على التلميذ التحكم فيه في نهاية التمدرس أكثر من مجرد التركيز على قائمة مضامين يقوم المعلم بتعليمها.

---

[1]- اكزافيه روجرس: تقديم د. بوبكر بن بوزيد، وزير التربية الوطنية، مكتب اليونسكو للمغرب العربي، الرباط، نوفمبر 2006، ص 27.

[2] -Renald Legendre : **Dictionnaire de l'éducation,** 2eme édition, Guérin Monréel, p 735.

ب -دور المعلم يكمن في تنظيم التعلمات بأفضل طريقة ممكنة للوصول بالتلميذ إلى تعلم جيّد.

ج - إعطاء معنى للتعلمات وهذا بمعرفة التلميذ فائدة ما يتعلم في الدراسة، ومن أجل هذا فإنه من الضروري تجاوز الاهتمام بمضامين الموارد التي يجب استظهارها عن ظهر قلب أو اكتساب مهارات لا معنى لها وكثيرا ما تزعزع التلميذ ولا تعطيه الرغبة في التعلم.

د - إنّ بيداغوجيا الإدماج تؤدي بالتلميذ إلى استخدام ما اكتسبه في وضعيات.

وبهذا تكون المقاربة بالكفاءات القاعدية أو بيداغوجية الإدماج إجابة لمشاكل الأمية الوظيفية.[1]

وأخيرا يجب التفكير في مكتسبات التلميذ على أنها نتاج حل لوضعيات ملموسة وواقعية وليس مجد كمية معارف ومعارف أدبية لا يعرف كيف يستخدمها في حياته العلمية، وهذا يتضمن من جهة توقع منتظم لفترات، من أجل تعلم حل وضعيات مشكلة مكبة من خلالها يطالب التلميذ بتجنيد المكتسبات الملائمة، ومن جهة أخرى التفكير في التقويم التكويني والشهائدي في شكل وضعيات مركبة وهذا في صيغة التحكم أو عدم التحكم في الكفاءات وهذا الهدف خاص ببيداغوجيا الإدماج.

3 - المفاهيم الأولية الخاصة ببداغوجيا الإدماج:

توجد مجموعة من المفاهيم الأساسية خاصة ببيداغوجيا الإدماج وهي:

أ - الكفاءة (الكفء) Compétence, Complétude:

إن الشخص الكفء في مجال بيداغوجية الإدماج هو الشخص الذي يمتلك مكتسبات (معلومات، معارف أدبية، عمليات، مواقف...إلخ) ولكن عندما يكون في أي وقت قادر على تجنيد وبطريقة عملية وإدماجية هذه المكتسبات.

أمثلة على كفاءات:

- ✓ إجراء حوار تلفيزيوني لا يستدعي مفردات خاصة أو متخصصة وبالغة الأم.[1]

---

[1] - Xavier Rogier, Jean Calvin Bipoupont, et autres : **Fourner pour changer l'école,** OIF EDICEF, 2008, p 57.

ب -الموارد Les Ressources:

الموارد وهي أساسا المعارف، والمعارف الأدبية ومعارف الكينونة (المواقف) الضرورة للتحكم في الكفاءة.

مثل : حوار أو دردشة تلفونيا، الموارد المجندة هي كالتالي:

- **معارف**: معرفة الفرد القاعدية لمكالمة هاتفية، الصيغة التأديبية.
- **معارف أدبية** : صياغة السؤال، معرفة صياغة جواب لسؤال مطروح ، استعمال القواعد النحوية الدالة على الزمن، إعطاء المعلومات الضرورية لإفهام الرسالة للمستمع الذي يشاهدنا.
- **معارف الكينونة**: مثل التكيّف مع المتحدث، التكلم بكل راحة مع شخص لا نراه.

وهذه الموارد تنبثق من خلال ما يتعلمه التلميذ من العائلة، الحي، والمدرسة وتسمى بالموارد الداخلية[2] وهناك الموارد الخارجية ومنها الموارد المادية، وهي ضرورية لتفعيل الكفاءة.

مثال : قد يكون من الصعب أن أصبح كفء في إيجاد معلومة على الانترنيت إذا لم يكن جهاز الإعلام الآلي تحت تصرفي.

ج - مفهوم الوضعية الهدف " La notion de situation cible":

" الوضعية الهدف هي انعكاس لكفاءة نريد تكوينها عند التلميذ " [3] ويمكن اعتبارها وسيلة لتمرين الكفاءة أو فرضية لتقويم درجة التحكم في الكفاءة، وهذه الوضعيات ه وضعيات لمشكلات مركبة وليس تمرين بسيط.

مثال: في الكفاءة المرتبطة بموضوع التلوث، وضعة الهدف هنا تتضمن تقديم تصور للتلوث للتلميذ (عن طريق رسم أو صور) وندعوه لاقتراح حلول مناسبة والت تجنّد بدورها تصورات ومعارف أدبية مرّ بها.

د - مفهوم عائلة الوضعيات La notion de famille de situation:

---

[1] - Xavier Rogiers : **Une Pédagogie de l'intégration**, Bruxelles de Boek université (2eme édition 2001), p 106.

[2] - Philip Perennound : **Construire les compétences dés l'école**, Paris, E.S.F, p 89.

[3] - O.P.C, Xavier Rogiers et autre, **former pour change l'école**, p 39.

كل كفاءة مرتبطة بعائلة من الوضعيات المشكلات وهي " مجموعة من الوضعيات كل منها تعد مناسبة لتمرين الكفاءة وفرصة لمستوى كاف من التعقيد، لا يتجاوز ما هو منتظر من التلميذ ".[1]

يمكن تقويم الكفاءات في المدرسة عن طريق وضعيتين أو ثلاث وضعيات وحتى وضعية واحدة شرط أن تمثل هذه الوضعيات الكفاءة.

4 - خصائص بيداغوجية الإدماج:

مقارنة بوسائل أخرى لفهم المقاربة بالكفاءات يمكن تمييز بيداغوجية الإدماج بالكيفية التالية:

أ - **على أساس الغايات**، فإنّ هذه البيداغوجية تهدف إلى تحسين فعالة النظام التربوي من جهة وتمنح طرق عملية وواقعية للأنظمة التربوية التي تعطي لوظيفة إدماج التلميذ في المجتمع عن طريق التمدرس القاعدي الغاية الأولى.

ب -**على أساس الملمح المنتظر للتلميذ في نهاية التمدرس**، " فإن هذه البيداغوجيا تؤكد على أهمية تعريف الملمح في صيغة عائلة وضعيات بمعنى كفاءات موادية أو بيموادية متحكم فيها من طرف كل تلميذ."[2]

وعليه فإن بيداغوجية الإدماج تبحث باستمرار لإعطاء معنى للتعلمات.

ت -**على أساس المضامين**، بيداغوجية الإدماج تعترف بضرورة تطوير مختلف المضامين إلى جنب المعارف الأدائية، وتعتبر أنه من المهم تطوير معارف الكينونة (Savoir être) والكفاءات العرضية، كما تعتبر أنّ هذه المضامين ليست هدفا في حد ذاتها، بقدر ما هي موارد يدعي فيها التلميذ لإعادة استثمارها في وضعيات مركبة.

د - **على أساس العملية التعليمية- التعلمية**: إن بيداغوجية الإدماج تميّز مرحلتين:

- ✓ مرحلة التعلمات المنتظمة وتشمل المعارف ومعارف الكينونة، التي من خلالها يمكن لكل الطرق التعليمية أن تستخدم شرط أن تسمح لكل تلميذ بالنجاح في تعلماته.[3]

[1]- كزافي روجرز: **التقويم من منظور بيداغوجية الإدماج**، 2004، ص 61.

[2]- التقويم من منظور بيداغوجية الإدماج، المرجع السابق، ص 76.

[3] - Rogiers Xavier : **l'école et l'évaluation, Bruxelles**, De Boeck Université, 2004, P 109.

- ✓ مرحلة يطلق عليها بالإدماج ويخصص له زمن يستطيع من خلالها التلميذ تعلم تجنيد موارده المكتسبة في وضعيات يقوم من من خلالها وتعطى له فرصة معالجة صعوباته التعلمية.

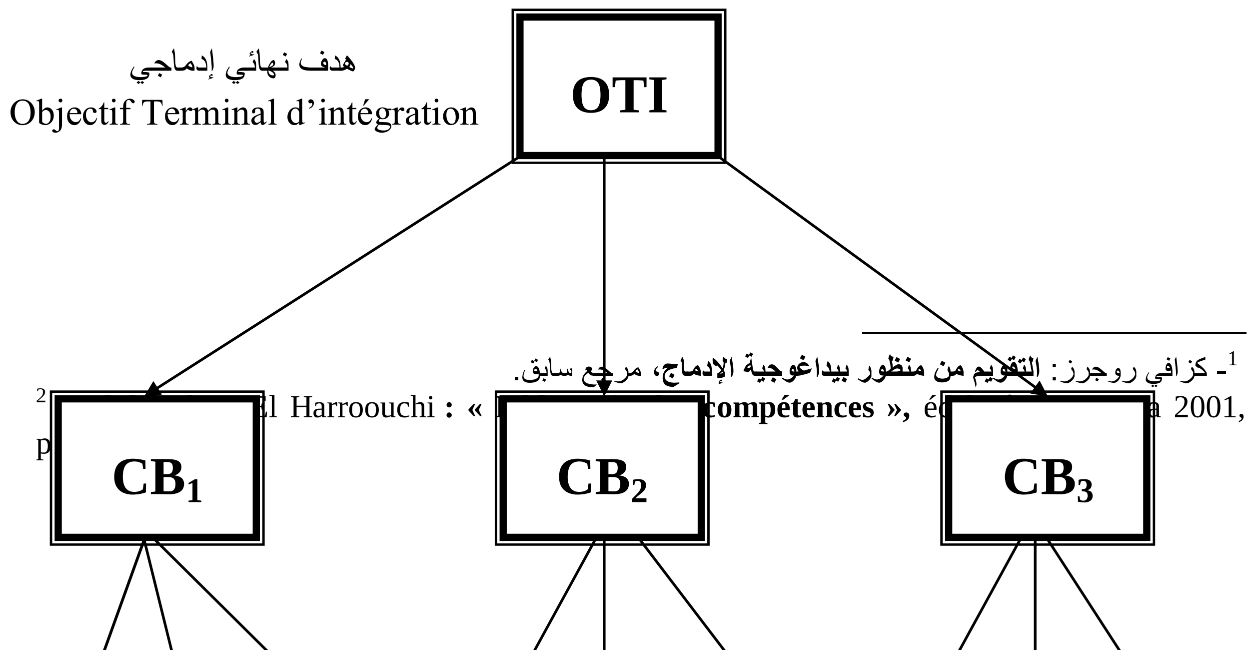
5 - مبادئ العمل ببيداغوجيا الإدماج:

في كل مرحلة تعليمية يتم تحديد الهدف النهائي الإدماجي Objectif Terminal d’Intégration لكل مادة أو هدف نهائي إدماجي لكل مجموعة موادية.

هذه الأهداف النهائية الإدماجية تحقق في نهاية المرحلة عند التلميذ، ل هدف نهائي إدماجي يوضح في المناهج التعليمية عن طريق بعض الوضعيات المركبة كل وضعية منها هي انعكاس للهدف النهائي الإدماجي بأكمله.

في كل مادة أو مجموعة (مجموعة من المواد) نضع كفائتين أو ثلاث كفاءات قاعدية لكل (OTI) وهو الحد الأعلى من الكفاءات الذي لا يجب تجاوزه في كل الأحوال " لأن كل ما كان العدد كبيرا من الكفاءات القاعدية يكون من الصعب تسييره والتعامل معه في الحياة اليومية في القسم."[1]

- ✓ كل كفاءة قاعدية مرتبطة بوضعيات وكل وضعية هي انعكاس للكفاءة في مجملها.
- ✓ نسمي مجموعة وضعيات مماثلة لنفس الكفاءة القاعدية بعائلة الوضعيات للكفاءة Famille de situation de compétences.[2]
- ✓ بعض الوضعيات الهادفة تكون مقترحة للمعلمين على سبيل الاستئناس بها، إذ يجب على المعلمين أن يخضعوا للتكوين حتى يكون قادر على بناء وضعيات مركبة بأنفسهم.



[1] - كزافي روجرز: **التقويم من منظور بيداغوجية الإدماج**، مرجع سابق.

[2] [illegible] El Harroouchi : « [illegible] **compétences** », é[illegible] 2001, p[illegible]

شكل رقم 02: مخطط توضيحي للموارد وعلاقتها بالكفاءات القاعدية والهدف النهائي الإدماجي[1]

تكتسب الموارد بشكل منفصل أو متصل ثم تدمج بعد ذلك مع بعضها البعض في وسط الوضعيات المركبة.

لا يمكن اعتبار التلميذ المتحكم في كل الموارد التابعة لكفاءة قاعدية بالضرورة متحكما في الكفاءة القاعدية، وبالتالي لن يكون كفءً وعليه " أن يتعلم كيف يجنّد كل موارده في وضعيات مركبة، وهنا يمكن الفهم المنصف لبيدغوجيا الإدماج."[2]

6 -مراحل الإدماج:

إن عملية إدماج المعارف والمكتسبات الخاصة لا تتم هكذا دفعة واحدة حيث يوجد هناك أنواع للإدماج تتمثل في مراحل يتبناها التلميذ وهي:

أ - الإدماج الجزئي: يرتبط الإدماج الجزئي بأنشطة البناء والتدريب وتتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بالتعلمات الجديدة،[3] وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءة الأساسية واستثمارها في وضعية مشكلة تتدرج من حيث الصعوبة والمعنى.

[1]- كزافي روجرز: **مجموعة من الوثائق**، الجزائر العاصمة، 2005.
[2] - Philip Perennound : **Construire les compétences dés l'école**.
[3]- منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة، ص9.

ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون مناسبة لتعلم الإدماج النهائي والتدريب عليه.

ب - الإدماج المرحلي:

يرتبط بالكفاءات وتتكون من أربعة مراحل كل مرحلة تستغرق 4 أسابيع، وتتيح للمتعلم تعبئة كل الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحلية.[1]

ويتجسد من خلال نوعين من الأنشطة:

- ✓ مواجهة وضعيات إدماجية.
- ✓ إنجاز مشاريع ملائمة لمجال الوحدة.

ج - الإدماج النهائي:

ويرتبط بالكفاءة النهائية المستهدفة خلال سنة دراسية، وتتيح للمتعلم إدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة تتيح كل التعلمات المكتسبة خلال السنة.

ولا يتم الإدماج إلا ضمن نشاطات تسمى بالنشاطات الإدماجية فما هي هذه النشاطات.

7 - النشاطات الإدماجية:

تعريف: " النشاط الإدماجي هو نشاط ديداكتيكي يهدف إلى جعل التلميذ يحرك مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المعارف والمكتسبات. "[2]

ويأتي النشاط الإدماجي عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي عندما نريد ترسيخ كفاءة أو تحقيق الهدف النهائي الإدماجي OTI.

8 - خصائص النشاط الإدماجي:

يتميز النشاط الإدماجي كممارؤسة تعليمية تعلمية وتقويمية في نفس بخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

← يكون فيه التلميذ فاعلا أي بمعنى أنه هو من يقوم بالنشاط.

← موجه نحو تحقيق كفاءة أو هدف نهائي.

---

[1]- نفس المرجع، ص 10.
[2]- دليلي بيداغوجيا الإدماج،ص 15.

← ذو طابع دال أي له معنى وفائدة في حياة التلميذ.

← يدور حول وضعية جديدة.

← إن النشاط الإدماجي هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.

← الوضعيات الإدماجية يقترحها المعلم ولا يدمجها هو، بل يطلب من التلاميذ القيام بإدماجها.

كيف يقوم التلاميذ بحل وضعيات الإدماج ؟

إن الوضعية الإدماجية كما أسلفنا الذكر هي وضعية مشكلة مركبة يستطيع من خلالها المتعلم تعبئة معارفهم، ومعارف العمل، ومعارف الكينونة قصد إيجاد حلول لها كتعبير عن كفاءتهم. وهناك صيغتان يمكن عن طريقهما حل هذه الوضعيات وهما:

← يحل التلميذ الوضعيات ضمن أفواج صغيرة.

← يقوم التلميذ بحل الوضعيات بمفرده.

أ - حل الوضعية ضمن أفواج صغيرة:

على المعلم أن:

- يشرك كل تلميذ طيلة عمل المجموعات في حل الوضعية.
- يقوم مع التلاميذ بتحديد المهام التي تستدعيها حل الوضعية المشكلة مثل:

✓ فهم مدلول الكلمات والعبارات الغامضة على التلاميذ.

✓ تحديد المطلوب.

✓ رصد الموارد اللازم تجنيدها من أجل حل الوضعية، وهذا يكون بالتفاعل مع التلاميذ.

✓ بناء جماعي لخطط الحل.

✓ حل الوضعية، والتعليق على إنتاج المجموعات.

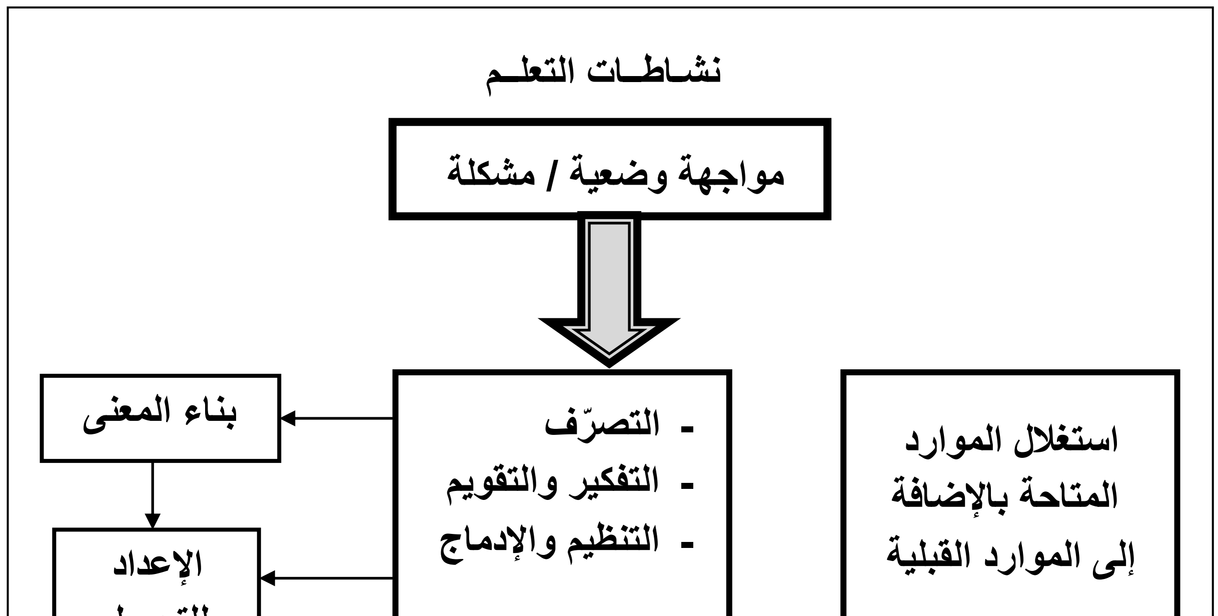
✓ تحسين الإنتاج تبعا لتعاليق وملاحظات باقي القسم والمعلم. وهذا بتحفيز كل واحد ليزيد من التقدم.

✓ **تثمين جهد عمل الفوج:** وهذا بالإشراف على العرض الجماعي لأعمال المجموعات من أجل بعث نقاش بين التلاميذ حول مختلف الطرق الممكن إتباعها، والتصحيح الجماعي للأخطاء التي ارتكبتها بعض المجموعات.

ب -حل الوضعية بشكل فردي:

في هذا النوع من الحل على المعلم أن يتخذ موقف المنظم والمتلطف من المتعلم وهذا:

- بتطمينه بأنه ليس في وضعية اختبار وأن المهام المطلوبة منه تتمثل فقط في قدرته على توظيف مكتسابته من أجل حل الوضعية.
- مساندة التلميذ التلميذ في امتلاكه لخطط الحل من أجل مواجهة الوضعيات المشكلة.



شكل رقم 03: يوضح جوانب النشاطات التعليمية المساهمة في بناء الكفاءة

III- تكوين المعلمين في بيداغوجيا الإدماج

في إطار التطبيق الحسن لبيداغوجيا الإدماج، فإن الكفاءات المهنية الأساسية القاعدية التي يمكن تطويرها عند المعلم يمكن إدراجها في خمس كفاءات وهي:

1 -التخطيط:

تتمثل الكفاءة الأولى في تخطيط التعلمات في صيغ إدماج ويتضمن هذا تنظيم التعلمات من أجل ضمان النجاح وهذا يعني التنظيم الزمني للتعلمات الأساسية وتعلمات الإدماج من أجل اكتساب سهل للكفاءات القاعدية مرتبط بالتعلمات.

ويمكن أن نميز التخطيط على مستويين:

- **على المستوى المركزي**:[1] وقد يكون هنا إخباري بالنسبة للمعلمين أو وصفي أي تخطيط يحترم من طرف جميع المعلمين وبالنسبة للمخطط في التوقع، لمختلف النشاطات والموارد الأساسية واستحقاقاتها.
- على مستوى المعلم:[2] ويظهر في تنظيم باقي التعلمات على مدار السنة (تخطيط سنوي) أو ما يطلق عليه بالتوزيع السنوي للنشاطات أو على مدار الثلاثي (التخطيط الثلاثي).

وفي بيداغوجيا الإدماج، يفضل التخطيط السنوي الذي يسمح بتموقع باقي التعلمات الخاصة على مدار السنة ومن أجل تحقيق هذا التخطيط السنوي، على المعلم بالمراحل التالية:

أ - التحديد الجيد للكفاءات المستهدفة، وذلك بتعريف كل من:

- التعليمات
- مكوناتها (الموارد)
- الظروف والحالات الضرورية لتحقيقها (وضعيات الإدماج النهائية للكفاءات).
- معايير الكفاءات.

ب -تحديد كل كفاءة في مجموع التعلمات، ومعناه تحليل مساهمة الكفاءات في تطوير وتنمية الهدف الختامي الإدماجي (OTI) لمرحلة وعلاقاتها بكفاءات أخرى مستهدفة.

مثال: اللغة في التعليم الابتدائي: غالبا ما تكون لدينا كفاءة إنتاج شفوي، وكفاءة إنتاج كتابي، ومن أجل الوصول في نهاية المرحلة التعليمية إلى تحكم التلميذ في كل وضعية اتصال شفويا وكتابيا فإنّه من المطلوب توازن التعلمات المناسبة للكفائتين وتمفصلهما.

ج - التأكد من أن كل كفاءة قد قطعت إلى أطوار، ويهيأ لكل طور ثلاثة أو أربعة وضعيات "أ هداف" تمثل الطور المستهدف.

[1] - Xavier Rogiers et autres : **Former pour changer l'école**, EDICEF 2008.
[2] - O.P.C, P78.

ومن المهم أن يقوم المعلم ببناء هذه الوضعيات في بداية السنة لأن هذا يسمح له بتحضير تقدم الدروس.

د- يعين الموارد الأساسية والمهمة الذي يعتبر التحكم فيها ضروري في تطوير كل طور من الكفاءة من جهة وتنمية الكفاءة القاعدية المستهدفة.

هـ- يحدد الطريقة التي يبدأ بها السنة الدراسية بدلالة ملمح التلاميذ وهذا يتم عن طريق اختيار التحكم في الهدف النهائي الإدماجي للسنة السابقة.

بالنسبة للتخطيط لفترة شهرين ومن أجل تحقيق هذا التخطيط يجب على المعلم أن يتصرف حسب المراحل الآتية:

- يحدد المعارف. والمعارف المهارية التي تعود إلى التحكم في الموضوع.
- ينظم هذه المعارف حسب الترتيب الزمني على أساس أن كل معرفة هي مكتسب قبلي لما يليه.
- يؤسس لزمن النشاطات التعلمية المختلفة التي يجب تحقيقها بحيث لا ينسى إدخال وضعيات لمشكلات تعليمية في التعلمات.
- يعين المعلم، لكل نشاط ، الموارد البيداغوجية التي يمتلكها (كتب مدرسية، مناهج دراسية...الخ) أو موارد محلية مثلا على مستوى المقاطعة أو بالتعاون مع باقي المعلمين في المدرسة إذا كان عليه أن يبني التعلم بنفسه.

2 - بناء وضعية هدف:

إن بيداغوجيا الإدماج تطبق بانتظام على التلاميذ وهذا باقتراح وضعيات أهداف بمعنى وضعيات مركبة تساعدهم على إدماج مكتسباتهم. وكذلك بتقويمها عن طريق هذه الوضعيات المركبة ومن بين الخصائص لوضعية هدف جيدة:

- أنها وضعية إدماجية
- وضعية جديدة
- وضعية تنتهي بإنتاج
- وضعية ذات فائدة للتعلمات
- وضعية دافع للعمل بمعنى لها معنى ودلالة ووضوح

- وضعية سهلة الاستغلال بالنسبة للمعلم تأخذ بعين الاعتبار الشروط المادية المتوفرة محليا.

3 - تسيير مقياس الإدماج:

مقياس الإدماج هو مقياس يكون غالبا في أسبوع أين تتوقف التعلمات المنتظمة (الموارد)[1] ويتم التخطيط لمقياس الإدماج عن طريق:

- تحديد عدد الوضعيات المقدمة للتلاميذ لكل كفاءة ووظيفتها مثلا: ثلاث وضعيات أهداف لكل كفاءة، واحدة للتمرين على الإدماج وثانية للتكوين التقويمي وثالثة للمعالجة.

4 - تصحيح ورقة التلميذ:

يجب تعليم المعلمين تصحيح ورقة التلميذ بمساعدة المعايير والمؤشرات وهذا يعني تعلم إعطاء نظرات مستقلة حسب عدة معايير لإنتاج التلميذ[2].

مثال على معايير مستعملة في اللغة لتصحيح إنتاج تلميذ:

معيار1: ملاءمة الإنتاج (هل التلميذ أجاب على المطلوب).

معيار2: التصحيح النحوي للإنتاج (هل الجمل المكونة منظمة بشكل صحيح)

معيار3: التناسق الدلالي للإنتاج (هل إنتاج التلميذ له معنى)

يجب أن تقوم هذه المعايير بطريقة مستقلة، فمثلا يمكن فحص المعيار الثاني في اللغة (هل الجمل المكونة من طرف التلميذ منظمة بشكل صحيح حتى وإن كانت الجمل المنتجة لا تتجاوب مع المعيار رقم1).

وعليه فإن تعلم المعلمين تصحيح أوراق التلاميذ بالرجوع إلى المعايير هو تعليمهم النظرة إلى التقويم.

5 -بناء اختبار تقويمي:

من أجل بناء اختبار تقويمي، فإن من المهم للمعلم بناء شبكة تصحيح، وهي شبكة تحتوي على معايير وأسئلة تزودنا بمؤشرات تسمح بمعرفة بمدى تحقيق المعيار أولا.

---

[1] - Xavier Rogiers et autres : **Former pour changer l'école**, O.P.C, P85.
[2] - Xavier Rogiers: **l'école et l'évaluation**, Bruxelles : De Book universitaire, P269.

ففي اللغة مثلا "شبكة التصحيح تأخذ غالبا كل معيار وتحدد لكل تلميذ تعطى له ثلاث نقاط، نقطتين، نقطة واحدة، أو صفر نقطة و تكون هذه هي الطريقة الصحيحة لأنها تعطي علامات واقعية ومشاهدة (مؤشرات)."[1]

	معيار 1	**معيار 2**	**معيار 3**
سؤال 1 (تعليمة 1)	مؤشر(ات) 1 نقطة	مؤشر(ات) 1 ن	مؤشر(ات) 1 ن
سؤال 2 (تعليمة 2)	مؤشر(ات) 1 نقطة	مؤشر(ات) 1 نقطة	مؤشر(ات) 1 نقطة
سؤال 3 (تعليمة 3)	مؤشر(ات) 1 نقطة	مؤشر(ات) 1 نقطة	مؤشر(ات) 1 نقطة
المجمــوع	**3 نقاط**	**3 نقاط**	**3 نقاط**

جدول رقم02: يوضح المعايير والمؤشرات المستعملة في عملية التقويم

6 -تشخيص صعوبات التلاميذ:

يعتبر تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ من الممارسات البيداغوجية المهمة في العمل التربوي وهناك طريقتين لتشخيص صعوبات التلاميذ:

- من خلال وقوع أخطاء.
- من خلال معايير التصحيح.

أ - التشخيص من خلال الأخطاء:

إن عملية تشخيص صعوبات التلاميذ على أساس أخطائهم تمر بعدة مراحل وهي:

- **كشف الأخطاء Le repérage des erreurs**:

وهي المهمة الأولى والتي تتضمن وضع اليد على أخطاء التلاميذ في مجالها بوضع خط تحتها أو تأطيرها أو الإشارة إليها بطريقة ما.

- **وصف الأخطاء Description des erreurs:**

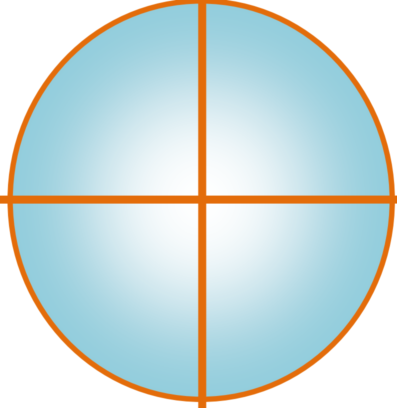
[1]- O.P.C. P 271.

في هذه المرحلة يقوم المعلم بوصف الأخطاء بدقة ويجمع المتشابه منها وهي تختلف من مادة إلى أخرى، ففي اللغة يمكن إجرائها في نواحي مختلفة أخطاء صرفية، نحوية، مفردات...الخ.

خلاصة الفصل:

إن ما يمكن قوله في إدراج المقاربة بالكفاءات كأساس في بناء المناهج الدراسية وما يترتب عنها من ممارسات بيداغوجية ممثلة في بيداغوجيا الإدماج إلا عبارة عن محاولة لإنجاح منظومتنا التربوية من الفشل الذي تتخبط فيه وقد جاءت هذه البيداغوجيا للدفع بالتلميذ والمعلم على السواء لتغيير جو النشاط والعمل التربوي في القسم وجعل هذا الأخير وسيلة لإحداث قفزة نوعية في العملية التعليمية التعلمية كون تلميذ اليوم هو مواطن الغد، وإذا لم نغير من ممارساتنا البيداغوجية فسوف لن نذهب بعيدا في تكويننا لتلاميذ اليوم.

وحتى يكون التطبيق الجيد فعالا لهذه البيداغوجيا علينا بفهمها وهذا بالارتكاز على الجانب النظري الذي سوف نعرضه في الفصل الموالي.



الفصل الثالث

النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

تمهيد

أولا: النظريات الاجتماعية المعرفية

ثانيا: النظريات البنائية المعرفية

تمهيد:

تعتبر النظريات التربوية، مجموعة من التصورات والأفكار يكونها الأشخاص حول نظام التربية لاستخدامها في تطوير هذا النظام، وهذا بالتحليل الجاد لمشكلات التربية وتقديم اقتراحات للتغيير.

وقد ركزت الكثير من النظريات التربوية اهتمامها على بناء المقاربات التعليمية وإدراج الاستراتيجيات والممارسات البيداغوجية الملائمة لها.

وبما أن النظام التربوي الجزائري أسس المناهج الدراسية على غرار كثير من الدول على أساس المقاربة بالكفاءات وما يترتب عنها من تطبيقات بيداغوجية ممثلة في عملية الإدماج وهذه المقاربة قامت على أساس نظريات تربوية كبيرة وتنحصر في مجموعتين من النظريات وهي:

أولا: النظريات الاجتماعية المعرفية.

ثانيا: النظريات النفسية المعرفية.

أولا: النظريات الاجتماعية المعرفية

تركز هذه النظريات اهتمامها على الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتعلم وتؤكد على المكانة الهامة التي يحتلها التفاعل الاجتماعي الثقافي في آليات التعلم.

وأنّ التعلم في نظرها هو بالأساس عملية تهدف إلى إدماج الفرد ضمن جماعة ثقافية واجتماعية والاهتمام بالعوامل الاجتماعية المؤثرة داخل الوسط المدرسي.

وسنقوم بتحليل أهم النظريات الاجتماعية المعرفية ومنها:

أ - نظرية التنافر الاجتماعي المعرفي.

ب -نظرية الإجتماعية التاريخية Vigotsky.

ج - نظرية التعلم السياقي.

د - النظرية التعاونية للتعليم والتعلم.

أ - نظرية التنافر الاجتماعي المعرفي:Baye – Gilly

تمثل هذه النظرية التيار الفرانكفوني الذي يتزعمه كل من (Gilly – Doise - Clermont)[1] وغيرهم والذين يؤكدون على أنه لكي يحدث التعلم لا بد من حدوث تنافرات تُحَفِز التفكير.

كما يشير هذا التيار إلى دور التفاعلات الإجتماعية في النمو المعرفي للفرد، وهذه النظرة تنطبق مع الممارسات البيداغوجية الحديثة القائمة على العمل الفوجي، والنقاش الحر بين التلاميذ حول إشكالية ما، وطريقة حل المشكلات والمشاريع.

وتتأسس هذا التيار على بعض المبادئ الهامة نوجزها فيما يلي:

← **التفاعلات بين الأشخاص:** ونقصد أنّ بناء المعارف يقوم على أساس مجموعة من التفاعلات بين الأشخاص.

← **التنافر الإجتماعي المعرفي:** ويفيد هذا المبدأ في أن التعلم الجيد والفعال يحدث نتيجة صراع اجتماعي معرفي يدفع ويحفز التفكير عند الأفراد.

---

[1]- ترجمة محمد بوعلاق، y. Bertrant: **النظريات التربوية المعاصرة**، قصر الكتاب، البليدة، 2001، ص 131.

كما يمكن لهذه النظرية ووفقا للمقاربة بالكفاءات أن تكون ذات فعالية في التعلم وهذا في الجوانب التالية:

- يمكن للمتعلم التعرف على استجابات زملائه وتسمح له بمقارنة وجهات نظر متنوعة.
- تمكن للمتعلم من اكتشاف معلومات (هامة، معروفة، غير متوقعة...) يمكن أن تكون ذات منفعة في بناء المعرفة.
- يكون التلميذ في وضعية تتطلب منه التعاون والتغير مع الآخرين كحل المشكلات.

إضافة إلى كل هذه المبادئ يمكن الاستفادة من هذه النظرية في التطبيقات التربوية في القسم أي من حيث الممارسات التربوية وهذا خلال:

- إحداث مواجهات بين التلاميذ حول موضوع أو مشكل يتمكن من خلاله كل واحد من التعرف على استجابات الآخرين ومقارنتها، مما يجعله غير متشبث بإجابته.
- تشجيع المتعلم على الرفع من نشاطه المعرفي وهذا بإضافة تعديلات ذات طابع إجتماعي على الممارسات التي يتطلبها موقف معيّن.
- يكون المتعلم في وضعية تتطلب منه التغير والتعاون مع الغير لحل المشكلات.
- قد يكون للمواجهات بين المتعلمين أثر نفعي في بناء المعرفة حيث يمكن للتلميذ اكتشاف معلومات هامة وغير متوقعة.

ب -النظرية الاجتماعية التاريخية Vigotsky:

تؤكد هذه النظرية التي يتزعمها Vigotsky وهو مفكر روسي على النمو العقلي الذي يمثل جزء من السيرورة الإجتماعية الثقافية كما يركز هذا المفكر على " أن التفاعلات الإجتماعية هي التي تسمح للعقل الفردي بالتطور."[1]

كما ترى هذه النظرية أنّ التعلم هو محصلة لما يقوم به المتعلم من أفعال وما يفعله الآخرون معه وله، وأنّ المتعلم يأتي إلى الموقف التعلمي وهو مزود بخبرات وأفكار ومفاهيم تساعده على التعلم في الموقف الجديد.

وقد تأسست هذه النظرية على جملة من المبادئ نوجزها فيما يلي:

[1]- محمد بوعلاق، y. Bertrant: **النظريات التربوية المعاصرة**، قصر الكتاب، البليدة، 2001، ص 140.

← ركز فيڤوتسكي على مفهوم منطقة النمو المحتمل التي يعرفها: " بالفارق بين مستوى النمو الملاحظ، ويقاس بمدى قدرة الطفل على حل المشكلات بمفرده، ومستوى النمو المتوقع الذي يقاس بمدى قدرة الفرد على حل المشكلات عندما يساعد شخص آخر."[1]

← **الأدوات النفسية**: يعتقد فيڤوتسكي أن الإنسان ابتكر أدوات نفسية للسيطرة على سلوكه ومثال ذلك الكلام الذي يمثل للطفل أهمية بالغة حيث يمكنه من المشاركة بذكاء في الحياة الإجتماعية لجماعة ما.

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الجانب التعليمي حيث يؤكد على:

← تزويد الأطفال بالجانب المفاهيمي والمعلوماتي الذي ييسر له التعامل المجدي مع البيئة وعدم حشو أذهان التلاميذ بمعارف لا يعرفون متى يستخدمونها.

كما أكد باحثون آخرون (Greadler (Plinscar - Brown:[2]

في نفس السياق على ضرورة تحديد المفاهيم التي يجب تعليمها بحيث تكون مميزة لمحيطها الطالب (مثلا: الاهتمام بالإعلام الآلي) ثم صياغة نشاطات التعلم التي يبدأ المعلم بتنفيذها وتعديلها وفقا لمستوى الفهم المشترك لمجموعة القسم والضرورية لبداية التعلم مع تحديد التغذية الراجعة الواجب القيام بها لتسهيل التعلمات.

كما أشار هؤلاء الباحثون إلى أهمية قيام التلاميذ بأعمال مستقلة في نهاية الدرس كدليل على تغير تفكيرهم ومهاراتهم التي يمكن أن تحول إلى وضعيات أخرى.

ج - نظرية التعلم السياقي Théorie de l'apprentissage contextuel:

ترى هذه النظرية أن المعرفة لا يمكن استئصالها من المواقف والوضعيات اليومية للحياة. وأن مشكلة المدرسة اليوم هي نظرتها للمعرفة كشيء موجود لذاته، أي خارج السياق الاجتماعي والثقافي، ولا تهتم بتاتا بالسياق الاجتماعي الذي ستستعمل فيه المعرفة.

كما يعطي Lave للتعلم السياقي اسم " تحصيل المعارف في الوضعية "[3] وتقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ نجملها فيما يلي:

---

[1] - Schnenly B, et Bronckart J-P, **Vigotsky aujourd'hui**, Delà chaux et Niestlé, 1985, p89.
[2] - Y. Bertrand ترجمة محمد بوعلاق: **النظريات التربوية المعاصرة**، مرجع سابق، ص 144.
[3] - Margueritte Altet, **Les pédagogies de l'apprentissage**, P.U.F, 1997, p68.

✓ تعتبر المعرفة نابعة في أساسها للنشاط والثقافة، لأن الأفراد يعالجون ويتمثلون معارفهم وفقا لما يطلبه الوسط الاجتماعي ومن خلال علاقات بعضهم ببعض.

✓ اكتساب المعارف ينتج عن المشاركة حيث يؤكد Lave و Wengen أن المشاركة الممارسات الاجتماعية تعد العامل الأساسي للتعلم.[1]

✓ السياق الثقافي يحدد وسط استعمال المعرفة حيث يدل لفظ السياق الثقافي على مجموعة خصائص الوسط الذي تستعمل فيه المعرفة، فتعلم صيانة جهاز إعلام آلي وتعلم حل مشكلة مع زبون جاء يعترض على طريقة صيانة جهازه هما أمران مختلفان وهذا الاختلاف يكمن في الاستعمال الملموس للمعرفة.

ويمكن الاستفادة تربويا من هذه النظرية وهذا بالتركيز على ما يلي:

- استعمال المعارف ضمن سياق واقعي، فالفرد يتعلم في مواقف واقعية تشبه مواقف حياته اليومية.
- يتعلم الشخص مع الآخرين ويتقاسم معهم معارفه ومشاكله في سياق اجتماعي، وعليه يجب الاعتماد على التعليم المتبادل والحوار. وحضور الأولياء والشركاء الاجتماعيين الآخرين بهدف خلق مواقف يتقاسم فيها أفراد الجماعة المعرفة.
- تعلم تجاوز المعوقات وهذا بالكشف المبكر عن المفاهيم القبلية للتلاميذ والتمكن من تجاوز ما تمثله هذه المفاهيم من صعوبات وتعويد التلاميذ على معايشة الخطأ في الوقت الضائع وفي المواقف المتميزة بغموضها.[2]

د- النظرية التعاونية للتعليم والتعلم:

ظهر الاهتمام كثيرا بهذه النظرية في فرنسا وأمريكا من خلال المجلة Le nouvel éducation ومجلة coopérative leasing الأمريكية[3] وما كتب فيها من مقالات حول الواقع اليومي للتعاون.

---

[1] - Même référence, p71.

[2] - Philippe Meirien, **Apprendre… oui, mais comment**, E.S.F, éd, 7eme édition, 1991, p 101.

[3]- ترجمة محمد بوعلاق، Y.Bertrand: **النظريات التربوية**، مرجع سابق، ص 151.

والبيداغوجيا التعاونية تعود إلى أعمال Freinet الذي أدخل ممارستها التربوية إلى فرنسا في بداية القرن العشرين ويقوم التعليم التعاوني على مجموعة من المبادئ الهامة نذكرها فيما يلي:

- **مبدأ الشراكة:**

إن تعلم التلاميذ يكون أحسن كلما توفرت الفرصة للعمل الجمعي لتحقيق مشروع مشترك بينهم، بحيث تحل الشراكة محل التنافس، ويعتبر تجمع الطلبة حول مشروع واحد من الاستراتيجية الأكثر استعمالا في التعليم التعاوني.

- **مبدأ المرونة:**

تعترف هذه النظرية بأنه لا يوجد نموذج فريد من أساليب العمل في التعليم التعاوني صالح لكل زمان ومكان. والمهم هو التكيّف مع المميزات العامة للجماعات ومع الثقافات والمناطق الجغرافية.

- **مبدأ تشكيل المواقف الاجتماعية:**

يهتم التعليم التعاوني بتحصيل السلوكات الاجتماعية الأكثر أهمية مثل تقبل الآخر فلقد بيّن كل من Augustine، Gruber، Hansen (1990)[1] أن التعليم التعاوني يترك آثارا مثل: تحصيل المهارات والسلوكات الاجتماعية مثل: تقاسم الأفكار وتقبل الآخرين والصحة النفسية الجيّدة...إلخ

- **تقويم الذات:**

يكون مفهوم الذات عند التلاميذ متطورا كلما تبيّن لهم أن عملهم الجماعي أصبح ملموسا فهم يشعرون بقيمة أكبر وأنهم ليسوا في حالة من العزلة وأن التلاميذ يحققون نجاحات دراسية جيّدة سواء أكانوا أقوياء أو ضعفاء عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني.

أ - المضامين التربوية للنظرية:

[1]- ترجمة محمد بوعلاق، Y.Bertrand: **النظريات التربوية**، مرجع سابق، ص 155.

يمكن استنتاج مجموعة من الاستراتيجيات البيداغوجية التي تطرحها هذه النظرية فيما يلي:

➢ **مسؤولية الفرد:**

يجب على التلميذ أن يشعر بأنه مسؤول على سير الجماعة فهو يشارك أكثر إذا ما عرف أنه سيجازى على المجهود الفردي الذي يبذله في التعلم ومن هنا ينبغي:

- تقديم الجزاء المتمثل في الكفاءة انطلاقا من أداءات الجماعة.
- التأكيد على المسؤوليات الفردية كلما كان أفراد الجماعة أكثر من ثلاثة أفراد.
- تقدير التلاميذ تقديرا محكيا بدلا من التقدير المعياري.

➢ **برمجة النشاطات:**

ينبغي أن يكون التلميذ نشيطا وفاهما لما ينتظرمنه وعليه فمن الواجب تجنيب التلاميذ اللوضعيات التي تجعلهم مستقبلين للمعلومات فقط وعليه فإنّ على المعلم أن:

- يحدد بدقة الأهداف والسيرورات التي يجب اتباعها.
- ينتقل من النشاطات البسيطة إلى النشاطات الأكثر تعقيدا كلما تعلم التلاميذ العمل بفعالية مع زملائهم.

➢ **تطوير المهارات الاجتماعية:**

يتعلم التلاميذ كيف يساهموا في أداء مهام مشتركة وهذا بعد تحصيلهم للمهارات الاجتماعية وعليه ينبغي على المعلم أن:

- يعود التلاميذ على التفاعل فيما بينهم بكل فعالية قبل بداية التعلم التعاوني.
- يحفز التلاميذ على التفكير في فعالية نشاطاتهم التعاونية.
- ينظم الممارسات التعاونية.

ومع كل هذا فإنّ كل الباحثين غير مقتنعين بفعالية التعليم التعاوني في جميع المواقف التعلمية وفي جميع أنواع التعلم، فهناك البعض ترى أن من الممكن تطبيق استراتيجياته بفعالية في التعليم، بينما هناك آراء أخرى غير مقتنعة بفعالية هذا النوع من التعليم عندما يتعلق الأمر بتعلم المهام الصعبة.

ثانيا: النظريات النفسية المعرفية

لقد أثرت الدراسات النفسية حول عمليات التعلم والمعالجة المعرفية للمعلومات وخصائص المتعلم بشكل كبير في البحوث التربوية، وتسمى النظريات النفسية المعرفية عادة بالنظريات البنائية التي تعتبر أن التعلم هو عملية بناء للمعرفة ومن بين هذه النظريات البنائية نجد:

أ - نظرية البنائية المعرفية (جان بياجيه).

ب -نظرية الملامح التربوية.

أ - النظرية البناية المعرفية (Jean Piaget):

ترى هذه النظرية أنّ الأطفال هم من يقومون ببناء البنى المعرفية من خلال نشاطهم حيث يبنو معارفهم بطريقة متزايدة التمايز. وبرى بياجيه أنّ تعلم الطفل يمر بمراحل تبعًا لنموه المعرفي[1]. وتتم عملية التعلم وفق آلية محددة أثناء مرور الطفل بهذه المراحل.

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ أهمها:

- ✓ يجب أن يكون التعلم شيقا ونشيطا، وحيث لا نستطيع أن نمارس تعليما جيّدا دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي، حيث يختبر بنفسه ويشاهد ما يحصل ويضع الأسئلة بناء مفاهيم العدد والزمن والحركة والسرعة والهندسة وغيرها كان مرده ما كتبه بياجيه عن كيفية تعلم التلاميذ.

كما عرّف بياجيه المعلمين أن أخطاء التلاميذ ليست دائما نتيجة عدم الاهتمام الكافي أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية ولكن قد ترجع إلى كون المفاهيم المتضمنة في الدروس تتطلب معارف تفوق مرحلة نموهم وتطورهم الراهن.

تظهر نظرية بياجيه القائمة على احترام مراحل نمو بشكل واضح في كتب دليل المعلم، فعلى سبيل المثال: منهاج التربية العلمية يترج عبر مراحل التعليم الابتدائي من "

---

[1]- د. مريم سليم: **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، لبنان، 2004، ص 197.

المرحلة ما قبل الإجرائية والمرحلة الإجرائية المحسوسة والمرحلة الإجرائية الشكلية وهي مراحل بياجيه الثلاثة."[1]

ب -نظرية الملامح البيداغوجية للمتعلم:

إذا كانت البنائية المعرفية لبياجيه تعتمد على بناء المعرفة أو المفاهيم بشكل عام على المدركات القبلية على تطور العمليات العقلية ونموها واستعمالها للمعارف، فإن نظرية الملامح البيداغوجية ترى أنه يجب على المعلمين الأخذ بعين الاعتبار سيرورة التعلم ومعارف المتعلم ويمثل هذه النظرية مجموعة من الباحثين في التربية من بينهم Taurisson, de la garanderie.

حيث تقوم مبادئها على ما يلي:

- ✓ إن التلاميذ يستطيعون تحصيل المكتسبات من خلال خبرات الحياة اليومية، وقراءاتهم، وتفاعلاتهم الإجتماعية التي نعتبرها ملمحا بيداغوجيا.
- ✓ يمكن إرجاع الأساليب الذهنية، والعادات الاسترجاعية إلى نموذجين هما المرئي والبصري.
- ✓ تعطى هذه النظرية وصفا للخصائص المعرفية للمتعلمين وبطرق عمل التلاميذ، وأن عقول التلاميذ ليست عبارة عن صفحة بيضاء.

كما يمكن إفادة المعلم والتلميذ من الملامح والتوجيهات التي تحتويها هذه النظرية والمتمثلة فيما يلي:

- يجب أن يتم الكشف عن المعارف التي يمتلكها المتعلم وعن أساليبه وتمثلاته في معالجة المعلومات وعن مدركاته العفوية والساذجة وهذا ما نطلق عليه في التحضير اليومي في تقديم الدروس من طرف المعلم، بوضعية الانطلاق حيث ينطلق المعلم باسترجاع معارف المتعلم العفوية ومستخدما إياها كمرحلة انتقالية إلى مرحلة أكثر علمية.
- يجب على التعليم أن يمكن للمتعلم القدرة على إدراك الصور التي لا يستدعيها، فالتلميذ الذي يستعمل الصور البصرية يكون في حاجة إلى تعليم يمنحه إدراكات سمعية والعكس صحيح.

[1]- **منهاج التربية**، السنة الرابعة ابتدائية، وزارة التربية الوطنية، 2006، ص7.

خلاصة الفصل:

إن ما يمكن استنتاجه من تحليلنا للنظريات الاجتماعية المعرفية هو تأكيدها على البعد الاجتماعي للتعلم، ورفعها من شأن العوامل الاجتماعية مثل تأثير المتعلمين وإدراكاتهم والتمثلات والمفاهيم الشخصية للتلاميذ، فالبحوث التي قام بها Bandure حول دور التفاعلات في عملية التعلم جدّ مهمة وتلك التي أجريت حول موضوع التنافر

الاجتماعي المعرفي تبين عن مظاهر لا تبعث على الشك في مدى ملائمتها للتعليم والتعلم رغم ما يعاب عليها من عجزها في الخروج إلى أرض الواقع التربوي وبقائها في مجال التنظير.

أما نظرية Vigotsky الاجتماعية ورغم جاذبيتها فهي تفتقر إلى كثير من مؤشرات التنفيذ لمضمونها.

في حين أن التعلم السياقي ما زال يعد لم يجد التطبيق الكامل في أقسامنا الدراسية حيث ما زال المعلم يعطى معلومات ومعارف بعيدة عن سياقها الاجتماعي والثقافي مما يجعل تكيّف وانسجام التلاميذ مع المحتوى الدراسي قليل.

الفصل الرابع

التعليم الابتدائي في الجزائر

تمهيد

أولا: مفهوم التعليم الابتدائي

ثانيا: مراحل تطور التعليم الابتدائي

ثالثا: المقاربات التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي

رابعا: مشاكل التعليم الابتدائي في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد:

تكتسي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية كبرى ليس فقط في المنظومة التربوية الجزائرية، بل حتى على المستوى الدولي باعتبارها أول حلقة يتم من خلالها ولوج التلميذ إلى عالم المعرفة وأساس كل المراحل التي تليه من تعليم متوسط، فثانوي، فجامعي كما أنها مرحلة حساسة يمر بها التلميذ و تتمثل في مرحلة الطفولة وما تتطلبه من عناية خاصة إذ أنّ كل خطأٍ مهما كان نوعه ستكون له عواقب وخيمة في المراحل المستقبلية للتلميذ وعليه فإنّ جميع الدول وخاصة المتقدمة منها تولي هذه المرحلة التعليمية أهمية بالغةً.

ولهذا سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى مرحلة التعليم الإبتدائي في الجزائر.

أولا: تعريف التعليم الابتدائي

أ ـ تعريف التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي هو مرحلة قاعدية وأولية غايتها العليا التربية والتعليم حيث يشكل الطور الأول من هذه المرحلة التعليمية فترة أساسية في تمدرس التلميذ، إذ تعتبر " فترة الإيقاظ والتعلم الأولى" التي تحدد بشكل كبير نجاح أو فشل المدرسة حيث تبنى " معارف القراءة والكتابة والحساب" أما الطور الثاني فيمكن من تعميق التعلمات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية الأولى. أما الطور الثالث فيمكن من التحكم في اللغات الأساسية.

ويبين الجدول التالي أطوار التعليم الابتدائي:

الطور الأول I (سنتان)	الطور الثاني II (سنتان)	الطور الثالث III (سنة واحدة)
الإيقاظ والتلقين الأولي	تعميق التعلمات الأساسية	التحكم في اللغات الأساسية

جدول رقم 03: يوضح مراحل التعليم الابتدائي وأهدافه[1]

ب- مفاهيم مرتبطة بالتعليم الابتدائي:

هناك العديد من المفاهيم المرتبطة بالتعليم الابتدائي، باعتباره أساس التعليم في المراحل الموالية وسيتم التطرق إلى أهم هذه المفاهيم:

1 ـ المعلم: المعلم هو من يقوم بتربية وتعليم المتعلم وذلك بتوجيه مجموعة الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم وذلك بطرق ووسائل تجعل المتعلم يتقبل ذلك بسهولة.

المعلم أو المدرس أو الأستاذ هو الذي يزاول مهنة التدريس داخل المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها ويتم توظيف هؤلاء المعلمين والأساتذة بعد تكوينهم في الجامعة لمدة أربع سنوات عن طريق المسابقة في التعليم الابتدائي ويحتل بعد ذلك منصب أستاذ التعليم الابتدائي.

2 ـالتلميذ: يقصد باصطلاح التلميذ الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وينظر علماء النفس والتربية إلى التلميذ على أنه الطرف الأساسي

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، جوان 2009، ص 4.

في العملية التعليمية، التي هي موجهة نحوه وقائمة من أجله وبه [1] وقد يكون التلميذ في هذه العملية التعليمية أضعف أو أقوى الأطراف تبعا لمدى نجاح أو فشل العملية التربوية.[2]

وقد يكون التلميذ متعدد الأبعاد فشخصية التلميذ لها جوانب نفسية، اجتماعية وبيولوجية زيادة على الظروف الاقتصادية الإيديولوجية، والتربوية التي عيش فيها.[3]

3 - التعلّم: هو تغيّر ثابت نسبيا في الجانب السلوكي للكائن الحي نتيجة الممارسة، وتمر عملية التعلّم في ثلاث مراحل هي الاكتساب، الاختزان، والاستعادة وهي متعلقة بالمتعلم نفسه وهي نتيجة لعملية التعليم منها، خصائص المتعلم والمعلم، سلوك المعلم والمتعلم الصفات الطبيعية للمدرسة، خصائص المادة التعليمية، وخصائص مجموعة الأقران، والقوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعليم.[4]

4 - التعليم: هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلّم ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم في الموقف التعليمي، بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم من خلال تنظيم مواقف التعلّم التي يتفاعل معها التلميذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

5 - المنهاج: يرى جارلس Gharles أن المنهاج هو مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بهدف تحقيق نموهم الشامل في جميع النواحي، وتوجيه نشاطاتهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.[5]

6 - المقاربة بالكفاءات: وهي المقاربة الجديدة في المدرسة الجزائرية والتي تهدف إلى التصرف المناسب الناتج عن تجنيد واستغلال المعارف، القدرات، المهارات بطريقة منسقة ومدمجة لأجل وضعية مركبة، وتسمح للتلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

---

[1]- أحمد شبشوب: **علوم التربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981، ص 76.
[2]- أحمد شبشوب، نفس المرجع السابق، 1981، ص 398-339.
[3]- أحمد شبشوب، نفس المرجع السابق، 1981، ص 28.
[4]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 22-23.
[5]- زينب حسن الشمري، عصام حسن الدليمي، **فلسفة المنهج الدراسي**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن ط1، 2003، ص 331.

بالاندماج بنجاح في مرحلة التعليم المتوسط، والكفاءة هي القدرة على العمل بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل.

7 - **طرائق التدريس**: هي من أهم عناصر العملية التعليمية وهذا لارتباطها بالأهداف التعليمية والمحتوى التربوي ولها علاقة بين المعلم والمتعلم وهي وسيلة لإيصال المحتوى للتلاميذ وهي وسيلة لإيصال المحتوى للتلاميذ وتؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية.[1]

وتوجد طرائق تدريسية متعددة سنكتفي بما له علاقة بالمقاربة الجديدة المطبقة في المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي وهي:

- **طريقة حل المشكلات:**

تعتبر هذه الطريقة أسلوبا تعلميا فعّالا، حيث تعد مهارة مواجهة المشكلات ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها الإنسان المعاصر بدءًا من التلميذ وتتضمن هذه الطريقة: المشكلات الاجتماعية العلائقية، والمشكلات المعرفية، كما يمكن تعريف المشكلة على أنها هدف يصعب تحقيقه، أو وضع أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيق هذه الأهداف أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل.[2]

- **طريقة المشروع :**

" لا يمكن العيش دون مشروع " كتب مارتن قراي Martin Grey وهذه الضرورة نادى بها كارل روجيرزو من قبله جان بياجيه، حيث عرفت هذه الطريقة طريقها إلى المدارس في أوروبا حيث عرفه كلباتريك بأنه طريقة علمية منظمة ترمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، أي أنها تهدف إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي[3].

ثانيا: مراحل تطور التعلم الابتدائي في الجزائر:

[1]- زينب حسن الشمري، عصام حسن الدليمي، مرجع سابق، ص 147.

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، نفس المرجع السابق، ص 53.

[3] -Margueritte Altet, **les pédagogies de l'apprentissage**, PUF, 1998, P 18.

يعتبر التعليم الابتدائي القاعدة التربوية والتعليمية الإجبارية والضرورية لمتابعة الدراسة، إذ أن قوة أي نظام تربوي في العالم تستمد من قاعدته التعليمية ولفهم خصائص ومميزات المدرسة الجزائرية علنيا التعرف على الواقع التربوي عند الاستقلال.

أ- الواقع التربوي في الجزائر عند الاستقلال:

لا يمكن فصل الواقع التربوي الحالي عن الواقع الاجتماعي والتربوي في الجزائر عند الاستقلال، حيث كان المستفيد الأول من التربية هم المعمرين الفرنسيين والمتعاملين معهم.

وانحصر التعليم بين الجزائريين في المستوى الابتدائي، كما كانت الأهداف التربوية لا تنسجم وطموحات المجتمع الجزائري كونها منبثقة من المدرسة الفرنسية.

وتميّز الواقع الاجتماعي وإجملال بعدة مظاهر يمكن ايجازها فيما يلي:

1 - **انخفاض مستوى التمدرس** : الذي أدى إلى انتشار الجهل مما كون رد فعل تمثل في رغبة توسيع التربية ليس فقط في المدن وإنما بين الطبقات المحرومة في الريف، والقرية.

2 - **انتشار المدارس**: قامت السلطات بعد الاستقلال مباشرة ببناء المدارس لاستيعاب العدد الهائل من التلاميذ حيث بلغ عدد التلاميذ في العام الدراسي 1962-1963 في التعليم الابتدائي 777.636 ألف تلميذ.[1]

3 - **الحاجة إلى إطارات كفأة** : ترك الاستعمار عند خروجه من الجزائر فراغا كبيرا في تسيير المصالح المختلفة، نظرا لقلة الإطارات الكفأة، وكان على المدرسة سد هذا الفراغ.

4 - **توفر الامكانيات المادية**: لقد ساعد اكتشاف البترول إلى زيادة مداخيل الدولة مما أثر على نشر التعليم وتوسيعه هذا فيما يخص الواقع الاجتماعي غداة الاستقلال في الجزائر. أما المراحل التي تطور فبها التعليم الابتدائي في الجزائر فيمكن أن نوجزها فيما يلي:

[1]- مصطفى زايد: **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1986، ص 185.

- **التعليم الابتدائي بين 1962-1970:**

قسم التعليم غداة الاستقلال إلى مرحلتين هما التعليم الابتدائي، والتعليم العام أو ما أصبح يعرف بالتعليم المتوسط.

بالنسبة للتعليم الابتدائي فقد كانت بدائية عن بلوغ التلميذ سن السادسة من العمر ومدة الدراسة 6 سنوات، وقد تضاف سنة سابعة للتلاميذ الذين يحضرون الشهادة الابتدائية [1] وأما السنوات فكانت:

- التحضيري الأول.
- التحضيري الثاني.
- الابتدائي الأول.
- الابتدائي الأول والثاني.

أما المقاربة التعليمية في تلك الفترة فلم تركز على الكيف بقدر تركيزها على الكم وهذا بتعميم التمدرس لجميع أطفال الجزائر أنذاك فلم تنل البرامج التربوية والإصلاح التربوي النصيب الأوفر من جهود الدولة في تلك المرحلة.

ب- إصلاح التعليم 1970-1980:

في هذه الفترة وفي إطار المخططات التنموية الشاملة فإن قطاع التعليم عرف أعمالا تحضيرية للاصلاح التربوي الشامل في مجالات عدة كمحتويات البرامج وطرائق التدريس، وتكوين الإطارات التربوية، وتحسين مستوى الإدارة المدرسية وترقيةدور التنظيم والمراقبة، وقد جاء هذا الاصلاح نتيجة لبعض العيوب نوزها فيما يلي:

- اقصاء الكثير من التلاميذ الضعاف لنتيجة مسابقة الدخول إلى السنة الأولى المتوسط في سن مبكرة
- نقص تكوين المعلمين سواء الجزائريين منهم أو الأجانب.
- عدم وجود سياسة واضحة للتكوين المهني تتكفل بالتلاميذ المطرودين من التعليم الابتدائي.

---

[1]- بوفلجة غياث: **التربية والتكوين**، مرجع سابق، ص 39.

- تغلب الطريقة الالقائية والتمركز حول المعلم عوض المتعلم مما أثر سلبا على نفسية المتعلّم ونجاعة التعليم.

كما عرفت هذه المرحلة صدور أمرية 76، التي مهدت للاصلاح التربوي الشامل في المجالات السالفة الذكر والذي أدى بدوره إلى ادماج كل من التعليم الابتدائي والمتوسط في مرحلة واحدة متكاملة وهي التعليم الأساسي.

كما شهدت هذه الفترة بناء العديد من مؤسسات تكوين الأساتذة (إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية).

ج- مرحلة تطبيق المدرسة الأساسية 1980-1990:

وجدت المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980-1981 ونشأت نتيجة عاملين مرتبطين: أولهما التطور الاقتصادي والاجتماعي، وثانيهما عيوب المدرسة التقليدية.

فبالنسبة للتطور الاجتماعي والاقتصادي فقد عرفت فن بلادنا تطورا نتيجة الجهود المبذولة من أجل التنمية والرقي، فصار لزاما على المسؤولين مد قطاع التربية بمزيد من الامكانيات المادية والبشرية لتطويره حتى يتماشى مع متطلبات الصناعة والنمو بشكل عام.

أما السبب الثاني في ظهور المدرسة الأساسية هو التناقضات والسلبيات التي تتنافى مع الخيارات السياسية للجزائر المستقلة كاللغة، والاهتمام بالتكوين النظري والتطبيقي، وتحصيل المعارف العلمية والتقنية والتربية على العمل بالعمل وهكذا ظهرت المدرسة الأساسية بخصائصها الأساسية التالية:

- **توجيه لغة التعليم:** حيث أخذت اللغة العربية مكانتها كلغة التدريس الأساسية لكل مواد هذه المرحلة الدراسية ومع بقاء اللغة الفرنسية لغة أجنبية ثانية.
- **ترغيب التلاميذ على العمل اليدوي:** حيث تضمن المدرسة الأساسية تقديم المعارف المهنية والتقنية لتمكينهم من التوافق والتكيف مع الحياة العملية.
- **مراعاة قدرات الطفل الهائية عند وضع البرامج** : حيث أخذت المدرسة الأساسية بتقسيم مراحل التعليم إلى ثلاث مراحل مناسبة لمختلف أطوار النمو عند الطفل حسب الجدول الموضح أدناه.

	سن الدراسة ونمط التكوين	الخصائص النفسية للطفل
الطور الأول	المرحلة القاعدية 6 – 9 سنوات	**نمو الجوانب النفسية الجمركية** - التحكم في الحركات الجسمية نمو الذكاء، الحدس - الفضول والاندماج في المجتمع
الطور الثاني	مرحلة الإيقاظ 10-12 سنة	**فترة ما قبل المراهقة** - سرعة النمو - نمو التفكير المجرد - ظهور القدرة الإبداعية - تطور الروح الجماعية
الطور الثالث	مرحلة التوجيه 13-15 سنة	**فترة المراهقة** - القدرة على الاستدلال - نمو الشخصية وتكوين نظرة أخلاقية - الرغبة في التعبير والتحكم والتأثير - تيقظ الحوافز المهنية والتفكير في المستقبل

جدول رقم 04: يوضح أطوار التعليم الأساسي والخصائص النفسية للطفل

د- المدرسة الأساسية من (1990-2003):

عرف العالم في هذه المرحلة تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية تمثلت في سقوط القطب الشيوعي، وتهاوى الدول الاشتراكية وتحولها إلى النظام الرأسمالي أما في الجزائر فقد اعتمدت نظاما سياسيا تعدديا، ودخلت في اقتصاد السوق وهو ما استدعى إجراءات إصلاحية في المنظومة التربوية الجزائرية كان أهمها مايلي :

- التعديل الذي مس أمرية 76 الموالية المواكبة التغيرات.
- إعادة صياغة برامج المواد وهذا سنة 1996.
- اعتماد المقاربة بالأهداف في إعداد المناهج الدراسية التي ركزت على تحديد الأهداف التعليمية لكل مرحلة تعليمية ثم تشكيل المضامين التعليمية لها عكس ما كان معتمدا في السبعينات والثمانينات حيث كان المشرفون على إعداد المناهج يعملون بمقارنة المضامين التي تحدد المحتويات ثم يوضع لكل مجال منها أهدافه الخاصة والعامة.

كما أن هذه الفترة في لازمها وضع أمني خطير أثر بشكل كبير على مستويات التكوين والنجاح في الامتحانات الرسمية فقد وصلت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1997 مثلا إلى 26% واستنتج مسؤولوا القطاع أن أحد أسباب الفشل، ضعف الطلبة في اللغات والفلسفة (وزارة التربية الوطنية 1998)[1]

عوائق المدرسة الأساسية :

رغم سمو الأهداف التي تصبوا إليها المدرسة وهي نفسها الأهداف التي نادى تحقيقها المربون المعاصرون، إلا أن الواقع يبين أنها لازالت تعاني من مشاكل لكونها تتطلب إمكانيات مادية وبشرية هائلة وأمام أزمة اقتصادية وأمنية ونمو ديمغرافي سريع ونتيجة للتعديلات المتكررة التي أدخلت على برامجها، وغيرها من العوامل التي وقفت في وجه تحقيق المدرسة الأساسية لأهدافها مما أدى إلى إحداث.

و- المدرسة الابتدائية من (2003 إلى يومنا هذا) :

بارد السيد عبد العزيز بوتفليقة، إثر توليه رئاسة الجمهورية إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر مارس سنة 2000 التي عكفت على إعداد تقرير عام استعرضت فيه النقاط التالية[2] :

- جوانب تشخيص المنظومة التربوية والتحديات التي ينبغي مواجهتها.

---

[1]- أ.د بوفلجة غياث : التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 61

[2]- بوبكر بن بوزيد : **إصلاح التربية في الجزائر/** رهانات وانجاز دار القصبة، ص 108

- إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير من جهة، وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى.
- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية ومنها التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات، وتخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات.

وتم في هذا الإطار إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة : تدعى المقاربة بالكفاءات وقد سبق توضيحها في الفصول السابقة.

وهكذا ومنذ بداية العام الدراسي 2008/2007 تم الانتهاء من وضع المناهج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لجميع المستويات الدراسية (12 مستوى) أي(185 منهجا دراسيا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح في سنة 2003 وهذا إضافة إلى جملة من الوثائق البيداغوجية بغرض تسهيل قراءة وفهم المناهج الجديدة.

التقويم البيداغوجي وعلاقته بالإصلاح التربوي :

في إطار تطبيق الإصلاح التربوي كان التقويم البيداغوجي من الركائز الأساسية في تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة وقد أولى الإصلاح للتقويم التكويني بصورة أساسية الأهمية البالغة وهي نظرة جديدة تتجاوز التصور التقليدي الذي يحصر وظيفة التقويم في حدود استخدام كأداة للقياس والمعاينة[1].

ففيما يخص التعليم الابتدائي تقرر تطبيق نظام التقويم المستمر لمكتسبات التلميذ الأساسية، وضبط إستراتيجية جديدة في موضوع مراقبة انجازات التلاميذ ومدى تطابقها مع أهداف الإصلاح التربوي.

ثالثا: التقويم البيداغوجي في المدرسة الابتدائية

يشكل التقويم البيداغوجي في العملية التعليمية التعلمية ضمن المنهاج الدراسي في إطار الديداكتيك العام محور اهتمامات الفكر التربوي المعاصر، ولقد أصبح في السنوات الأخيرة يحتل مكانة بارزة في دائرة علوم التربية يكاد يحتفل بجقل علمي به، يتميز

---

[1]- نفس المرجع، ص 108

بموضوعه وأدواته المنهجية وهذه الأهمية المتزايدة للتقويم في عصرنا، ترجع إلى عوامل خاصة، نذكر منها:

1 - تطور الأنظمة التربوية في المجتمعات الحديثة والمعاصرة.

2 - الاهتمام باقتصاديات التربية وتنمية نتائجه في المجال التعليمي.

3 - تقدم تقنيات القياس وأساليب التقويم الكمي للظواهر التربوية.

4 - ارتباط التقدم الحضاري في المجتمعات المعاصرة بوظائف التقويم البيداغوجية.[1]

وقبل التطرق إلى مفهوم التقويم، وأنواعه، والمبادئ المؤسسة له نلقي نظرة سريعة على الممارسات الحالية للتقويم التربوي في الجزائر.

أ - الممارسات الحالية للتقويم التربوي:

تتميز الممارسات التقويمية الحالية أساسا بما يلي:

- استهداف عملية التقويم لثلاثة عناصر وهي الجزاء + الترتيب + الإقصاء.
- تغليب الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.
- غياب ملاحظات ذات طابع توجيهي وعلاجي تعبّر عن القدرات التحصيلية الحقيقية للتلاميذ ومدى بناءهم للكفاءات المستهدفة في المناهج الدراسية المختلفة.
- اعتماد مبدأ تحويل المهارات الذهنية إلى أرقام وقيم مطلقة عوض الاهتمام بتنميتها وتوظيفها في الحياة.
- تحويل التقويم إلى هاجس نفسي، واجتماعي واقتصادي حيث أصبح التلاميذ والأولياء يعيشون حالة نفسية واجتماعية كلما اقتربت الامتحانات أو الاختبارات الفصلية.

ب -التقويم التربوي في ظل إصلاح المنظومة التربوية الوطنية:

من المهم جدا أن تكون الممارسات التقويمية وصلتها الوطيدة بعملية التعلم متجانسة مع خصوصيات المناهج الدراسية الجديدة القائمة على أساس المقاربة بالكفاءات التي لا تقترح نموذجا تعلميا تراكميا وإنما تعلما اندماجيا وتعطى أهمية خاصة للتعلمات التي تحمل

---

[1]- بن عيسى أحسينات: **إستراتيجية التقويم والدعم في المجال التربوي والتعليمي** ، تاريخ النشر 2008/05/03 .Hsinet@Hotmail.com

معنى ودلالة لدى المتعلمين كما سبق ذكره في الفصول السابفة والتوجه البيداغوجي الجديد يتميز بتفاعل قوي بين العمليات التعليمية التعلمية وفعل التقويم وعليه تكوين للتقويم وظيفتين أساسيتين:

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- اقرار كفاءات التلميذ.[1]

I - معنى التقويم:

1 - مفهوم التقويم:

أ - مفهوم التقويم لغة:

التقويم من فعل قوم والذي يعني إصلاح الاعوجاج، إصلاح الشيء بعد اعوجاجه، في منجد اللغة والاعلام وفي باب فعل قوم جاء ما يلي:

قوم الشيء: عدله ومنه تقويم البلدان وتقويم الشيء ومضارع قوم يقال: قومته فتقوم أي عدلته فتعدل، وقوامه الأمر وقيامه نظامه وعماده وما يقوم به، يقال: هو أهله وقيامهم أي يقيم شأنهم...، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.[2]

ب -مفهوم التقويم اصطلاحا:

في مفهومه العام: يشير لفظ التقويم إلى " الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير كيفما كانت هذه المعايير."[3]

وفي مفهومه الخاص: " فهو فحص الملائمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد من أجل اتخاذ قرار."[4]

التقويم في التربية : " هو الأسلوب الذي يمكن من خلاله تحديد المعلومات المفيدة للحصول عليها ومنحها من أجل الحكم على قرارات ممكنة."[5]

2 - التقويم والتقييم:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية : **الأمانة العامة**، المنشور الوزاري رقم 2039، المؤرخ في 13-03-2005 والمتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

[2]- عبد اللطيف الفارابي: **معجم علوم التربية، مصطلحات بيداغوجيا وديداكتيك** ، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط 1994، ص 123.

[3] - Noizet.G et Caverni SP, Psychologies de l'évation scolaire, ED Paris, 1978.

[4] - De Vettel, Docimologie, **Introduction aux concepts et aux pratiques**, ED De Boeck, Bruxelles, 1982.

[5] - Stufflebeam. D, **l'évation en éducation et la prise de décision**, NHP, Québec, 1980, P48.

إن التقويم التربوي هو فن تقدير عملية التعلم والتعليم في مستوى معيّن، بأدوات معينة وفي مدة زمنية محددة نسبيا، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى أما التقييم فهو جزء من التقويم وهو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين بأدوات عملية وفي مدة زمنية محددة قصد قرار عنها.[1]

II - أنواع التقويم:

هناك عدة تصنيفات لأنواع التقويم نذكر منها اثنين:

1 - حسب رأي Deland sheere: هناك ثلاثة مواضيع للتقويم:

أ - تقويم تنبؤي.

ب - تقويم لمراقبة مكتسابات التلميذ.

ت - تقويم تشخيصي.

أ- التقويم التنبؤي:

هدف هذا النوع من التقويم توجيهي بالدرجة الأولى بحيث أننا نحاول أن نعرف من خلاله مدى قدرة التلميذ على استيعاب مادة دراسية معينة، وكذا معرفة ميله لمتابعة الدراسة فيها في المستقبل.

يقول De landsheere: " في هذا المجال يجب أن نذكر بأن نتائج الامتحانات التحصيلية وحدها غير كافية، لذلك يجب الاستعانة بنتائج بعض الاختبارات التي تساعد على الحكم على ميل التلميذ لمادة معينة وقدرته على متابعة الدراسة فيها، واعتمدنا على مثل هذه الاختبارات يكون من أجل معرفة القدرات الحقيقية والثابتة"[2] ومن بين هذه الاختبارات:

- اختبارات النضج العقلي.
- اختبارات المعلومات المكتسبة مسبقا.

---

[1]- محمد مبخوت الجزائري: **منهل الثقافة التربوية** www.manhat.net.

[2] -De landcheere.G, **Evaluation continue et examens ED labov**, Bruxelles, 1989, p66-67.

- اختبارات المراقبة الدورية لردود أفعال التلميذ اتجاه مادة معينة.

ب- التقويم من أجل مراقبة مكتسبات التلميذ:

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى معرفة مكتسبات التلميذ خلال مدة زمنية طويلة أم متوسطة والمهم هنا هو معرفة الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ والتي يعبر عن مدى استحقاقه للانتقال من مستوى إلى آخر واستحقاقه للحصول على شهادة معينة.

ج- التقويم التشخيصي:

ويقصد به اكتشاف الضعف عند التلميذ في المادة الدراسية التي يدرسها وعليه فإنه لا يتهم بالدرجة النهائية التي تحصل عليها التلميذ بقدر ما يهتم بجزيئات وتفصيل الإجابة، أي تحليل الأخطاء بدقة ومنه اكتشاف الخلل ليتم تداركه في مرحلة لاحقة.[1]

2 - أما بالنسبة Bs/Bloom: فإنه يميز بين ثلاثة أنواع من التقويم:

أ - تقويم تشخيصي (évaluation diagnostic).

ب تقويم تكويني (évaluation formative).

ت تقويم تحصيلي (évaluation sommative).

أ- التقويم التشخيصي: وله هدفان أساسيان هما:

تمكين المعلمين والأساتذة من تحديد نقاط البداية المناسبة للانطلاق في درس أو مادة معينة، بمعنى معرفة مكتسبات التلاميذ القبلية وذلك لـ:

- تحديد ما إذا كان لدى التلميذ القدرات اللازمة لمتابعة تعلم معين.
- التعرف على ما إذا كان التلميذ متمكنا من أهداف وحدة دراسية معينة بدرجة تسمح له بمتابعة برنامج أكثر تعقيدا.
- تجميع التلاميذ في فئات (أفواج على أساس عدة صفات) مثل: القدرات، والاستعدادات.

III - مبادئ التقويم:

إن التقويم هو عملية تحديد مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية وهي عملية مثل عمليات التدريس، أو الارشاد النفسي، أو الإدارة المدرسية لا تكون ذات فعالية إلا عندما

[1] - فكري حسن الريان: **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، دار الفلاح، الكويت، 1981، ص 203-204.

تبنى على مبادئ إجرائية صحيحة[1] وتعتبر هذه المبادئ المعايير التي توجه العملية ومن بين هذه المبادئ نجد:

- **تحديد أولوية ما يُقوّم في عملية التقويم:**

ونقصد بذلك الوصف الدقيق لما يُقوّم، أي القدرة على تعريف مظاهر سلوك التلميذ تعريفا واضحا ودقيقا وإجرائيا ويتم هذا عن طريق التحديد بعناية الغرض من التقويم.

- **اختيار وسيلة التقويم في ضوء الأغراض التي تخدمها:**

وتعريف الكفاءة القاعدية التي نريد تقويمها، يجب اختيار أنسب وسيلة تقويم لها. فكل وسيلة من وسائل التقويم مناسبة لغرض أو لآخر وغير مناسبة لأغراض أخرى.
فالاختبارات الموضوعية أكثر فعالية في قياس بعض أهداف أخرى.[2]

- **التقويم الشامل يتطلب أساليب متنوعة:**

لا تكفي وسيلة واحدة في التقويم للحكم على تقدم التلاميذ بالنسبة لكل مخرجات التدريس الهامة لأن كل وسيلة من وسائل التقويم لا تقدم إلا دليلا محدودا على بعض مظاهر سلوك الطالب، وللحصول على صورى كاملة لتحصيل تلميذ مثلا: فإننا نحتاج إلى تجميع بيانات من مختلف الوسائل.

- **الاستمرارية:**

تبدأ عملية التقويم مع عملية التعلم من أول الحصة حتى نهايتها،يتابع فيها المعلم كل حركة وسؤال، أو حالة نفسية وينتقل بلاتلاميذ من حصة لأخرى ومن مجال إلى آخر، ويجري المعلم امتحانات، ويناقش ما فات، ويستقصي خبرات التلاميذ فيما يتصل لما هو آت.[3] ولذلك تستمر عملية التقويم من خلال الاختبارات اليومية والشهرية والنهائية.

- **التعاون:**

---

[1]- الأستاذ الدكتور رجاء محمود أبو علام: **تقويم التعلم**، دار المسيرة، القاهرة، 1997.
[2]- الأستاذ الدكتور رجاء محمود أبو علام: **تقويم التعلم**، مرجع سابق، ص 46.
[3]- حمزة عزوز: مذكرة ماجستير، **الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها ببناء تصورات التلاميذ الجذع المشترك في التعليم الثانوي**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس، جامعة عنابة 2008/2007.

إن عملية التقويم تتطلب عمل فريق متعاون ودعم من جهات عدة، ويصبح الموقف التقويمي أكثر فعالية حين يشارك فيه الأولياء فيتابعون نتائج أبناءهم ومدى التحسن أو التدهور الذي يطرأ عليها، ويعملون بالتنسيق مع المعلمين في التخطيط للدراسة في المنزل كاستمرار للعمل في المدرسة.[1]

هذا بالنسبة للمبادئ العامة التي يقوم عليها التقويم التربوي أما فيما يخص التقويم التربوي أما فيما يخص التقويم التربوي القائم على المقاربة بالكفاءات والذي اتخذ من بيداغوجيا الإدماج وسيلة لتقويم كفاءات المتعلمين انطلاقا من وضعيات، فهل يمكن تقويم كفاالتهم المدرسية والحياتية الحقيقية ؟

والجواب قد يرد بالايجاب ولكن في ظل توفير شروط بيداغوجية موضوعية كالتالي:

- يجب أن يسطر المعلم كفايات واضحة وجلية وقابلية للتقويم: مثال ذلك: الانطلاق من وضعية مشكل مركبة ، مرتبطة لاحترام البيئة مع مطالبة المتعلمين بتحليل أسباب ذلك ومطالتهم باقتراح حلول لمعالجتها، معتمدين على مفاهيم ومعارف مقررة في البرانامج الدراسي.[2]
- يجب أن يكون عدد الكفايات محدودا: اثنان أو ثلاث كفايات على الأكثر في كل مادة سنويا لأن زيادة عددا الكفايات تؤدي إلى اختصار التركيب المستهدف وهذا بتقطيع المحتيات وتجزئتها.
- احتواء اختبار التقويم على وضعيات مشكل مركبة كدليل على الكفاءة التي تم تحديدها، إلا أن ما نلاحظه على المدرسين هو اعتمادهم على التقويمات التقليدية ذات الصبغة الاستظهارية، لأنهم لا يعرفون العمل بطريقة مغايرة أثناء تقويم نتائج المتعلمين، مما يجعل الفائدة من التقويم محدودة بيداغوجيا.
- يجب أن يكون الاختبار التقويمي الذي يمارس على كفاءة عادلا ومنصفا لنتائج التلاميذ بمعنى أن تعطى فرصا للتحقق من تمكنه للكفاءة ودرجة اتقانه لها.

---

[1]- د. سامي عريفج، خالد حسين مصلح: **فن القياس والتقويم**، مجدلاوي، الطبعة الرابعة، عمان، 1999، ص39-40.

[2]- كزافي روجيرز: **التقويم من منظور بيداغوجيا الإدماج**، 2004، ص 04.

المعيار كحجر الأساس في تقويم الكفاءة:

أن الإنتاج المركب المقدم من طرف المتعلمين يتم تقديره عبر مجموعة من المعايير تسمى بمعايير شبكة التصحيح، فما هو مفهوم المعيار؟

أ- المعيار هو جدودة منتظرة من منتوج متعلم[1]:

مثال: تأويل سليم، الدقة، التناسق، فهو وجهة نظر نلجأ إليها لتقدير إنتاج ما وهي أشبه بالنظارات التي نضعها لفحص منتوج ما، ووجود المعايير مرتبط بقدر الأزواج من النظارات التي نضعها.

ب- المعيار الأدنى ومعيار الإتقان :

حتى نفهم جيدا عمل تقويم الكفاءات، يجب التمييز بين المعايير الدنيا ومعيار الإتقان.

فالمعيار الأدنى هو معيار يكون جزء لا يتجزأ من الكفاية، ويحدد النجاح ودرجة التحكم في الكفاءة.

أما معيار الإتقان فهو معيار يميز بين منتوج مرض ومنتوج ممتاز (تقديم ورقة الامتحان مثلا).

هناك من المعلمين من اعتاد على الإكثار من عدد المعايير، على اعتقاد منهم أن كل المعلومات والمعارف مهمة، وهذه العادة غير صحيحة بيداغوجيا، كما يجب أيضا تجنب الاطنان في المعايير الدنيا، حتى لا نكون أكثر صرامة في عملية التصحيح.

وحتى نعرف ما إذا كان المعيار أدنى نطرح السؤال التالي "هل تعتبر المتعلم الذي أخفق في هذا المعيار كفئ؟".

مثال : متعلم قدم منتوجا ممتاز في مادة التربية العلمية، لكنه ارتكب عدة أخطاء نحوية، هل يعتبر فاشلا؟

ج- أهمية التصحيح المعياري :

يشكل التركيز على المعايير ثلاث امتيازات في وضعيات تقويم :

---

[1]- كزافي روجيرز: **التقويم من منظور بيداغوجيا الإدماج**، مرجع سابق، ص 06.

- **نقطة تقديرية عادلة** : يسمح التصحيح المعياري بنجاح نسبة كبيرة من المتعلمين الذين يملكون مكتسبات النجاح، وبرسوب آخرين يستحقون الرسوب لأنهم لا يملكون تلك المكتسبات التي تؤهلهم للمرور من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى.
- **تعيين أفضل للمتعلمين المعرضين للخطر** :

إن استخدام المعايير أثناء التصحيح يسهل عملية تمثيل للمتعلمين الذين يوجدون في وضعيات تعلمية صعبة، ومثل هذه الوضعيات تسمح بتشخيص فعال للتحديات التي يواجهها المتعلمون المعرضون للفشل الدراسي، وكذا تحديد معيار عدم تحكمهم في الكفاية المستهدفة الشيء الذي يسهل علينا عملية المعالجة في ما بعد وهذا عكس ما في المقاربة التقليدية " التي تأخذ عينات من المعارف والأهداف التعليمية المعروضة للتقويم، وإذا ما فشل المتعلم في وضعية الانجاز أو التطبيق لا تعطى له أية ضمانات لمعالجة نقط ضعفة والمرور إلى مستوى آخر"[1].

- **تقويم النقط التقديرية الموجبة** :

يمكن الاعتماد على المعايير عموما كعتبات لتقويم العناصر الايجابية في انتاجات المتعلمين

- **العدد الأمثل للمعايير** :

لقد أثبتت الممارسة أنه كلما كان عدد المعايير قليلا كلما توصلنا إلى نقطة أكثر عدلا ذبك أن هناك أسبابا رئيسية تدعونا إلى المطالبة بالتقليص من عدد المعايير داخل شبكة تصحيح نلخصها فيمايلي :

أ -**الجهد المبذول في عملية التصحيح**[2] :

ذلك أنه كلما دعا نظام تربوي تكويني ما إلى المطالبة بمضاعفة عدد المعايير، كلما أدى إلى احتمال عدم استخدامها من طرف المدرسين، وهذا بسبب وقت التصحيح الذي يمكن أنه يدوم طويلا وهذا قد يؤدي بنا إلى ممارسة سلوكات لا تنصف المتعلمين من الناحية البداغوجية.

ب- **مراعاة المعايير أثناء التعلمات** :

[1]- كزافني روجيرز : **التقويم من منظور بيداغوجيا الادماج**، عنوان المقالات في بيداغوجية الادماج، 2004، ص 09

[2]- نفس المرجع، ص10

إن اعتماد المدرسين وسهولة لبضع معايير، ومطالبته المتعلمين بتعبئتها تلقائيا، ليس فقط في وضعية التصحيح ولكن كذلك أثناء التعلمات الإدماجية، يبقى مرهونا بمدى إمكانية المعلمين والمتعلمين في نفس الوقت بالأخذ بعين الاعتبار وبشكل تلقائي وعفوي هذه المعايير أثناء التعلمات.

ج- ارتباط المعايير فيما بينها :

وهو السبب الأكبر دقة، ويرتبط بإشكالية الارتباط بين المعايير المعتمدة في شبكة التصحيح، فكلما كانت لدينا فرص أكبر لايجاد معايير ليست مستقلة، عن بعضها البعض، فمن خلال زيادة عدد المعايير تتضاعف فرص احتساب أخطاء المتعلمين.

رابعا: مشاكل التعليم الابتدائي في الجزائر

رغم التقدم الذي أحرزه التعليم الابتدائي من تحقيق لبعض الأهداف منذ الاستقلال إلى يومنا هذا نتيجة الجهود المبذولة من طرف المسؤولين وإطارات القطاع، إلا أن مرحلة التعليم الابتدائي ما زالت تعاني من مشاكل كثيرة شأنها شأن قطاع التربية بصفة عامة، وهذا يرجع بالأساس إلى عدم توفير كل الإمكانات التي تتطلبها المدرسة الأساسية، والأزمات الأمنية والاقتصادية التي عرفتها بلادنا خلال التسعينات، من ارتفاع في مستوى التضخم، وضعف القدرة الشرائية للمعلمين، ونقص الاهتمام بموضوع التربية بسبب التركيز على الجانب الأمني.

كل هذه العوامل أدت إلى استفحال المشاكل وانعكاسها سلبا على قطاع التربية، حيث كانت من نتائجها ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ، وانخفاض نسب النجاح في شهادة

البكالوريا، وارتفاع نسب التسرب، وتعدد مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية وانزعاج كل من التلاميذ والمربين والأولياء وعدم رضاهم عن أداء قطاع التربية.[1]

وسيتم التطرق إلى بعض مظاهر صعوبات قطاع التربية بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة مع ذكر أهم أسباب هذه الصعوبات فيما يلي: [2]

أ- مظاهر صعوبات قطاع التربية:

بالرغم من وجود فئة متميزة من التلاميذ من حيث المستوى الدراسي الجيد في العديد من المؤسسات التعليمية باختلاف مستوياتها عبر التراب الوطني، إلا أن ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ من أهم مظاهر صعوبات التعليم في الجزائر، حيث تبقى الفئة المتميزة قليلة جدا مقارنة مع العدد الهائل للتلاميذ، ويبقى هذا الضعف مستمرا مع التلاميذ إلى الجامعة من خلال سذاجة التفكير وارتكاب لأخطاء نحوية وإملائية مما يبرهن على تدني المستوى الدراسي في المدرسة الجزائرية وهو ما يمكن ملاحظة من خلال:

1 - انخفاض مستوى النجاح في شهادة البكالوريا:

بالرغم من تحديد الوزارة لعتبة الدروس المقررة في اجتياز امتحان البكالوريا، ووجود طريقة الإنقاذ في السنوات القليلة الماضية إلا أن عدد الراسبين يبقى مرتفعا مقارنة بنسب النجاح في الدول المتقدمة رغم الإصلاحات في النظام التربوي. فنسب النجاح ما زالت ضعيفة مقارنة بطموحات الوزارة الوصية ويجدر بالذكر أن هذه الأخيرة لا تعتمد طريقة الإنقاذ في النظام التربوي الحالي.

2 - ارتفاع نسب التسرب المدرسي:

يترك عدد كبير من التلاميذ مقاعد الدراسة، ذون الحصول على أية شهادة علمية أو تكوين مهني مناسب، وللمدرسة في هذا الجانب دور في استفحال هذه الظاهرة.

3 - نفور التلاميذ من المدرسة:

[1]- بوفلجة غياث، نفس المرجع، ص 67.
[2]- بوفلجة غياث، نفس المرجع، ص 68-74.

نظرا للظروف المادية، والتربوية، والبيداغوجية للمدرسة التي أقل ما يمكن فيها أنّها لا توفر الجو المناسب للتمدرس الجيّد، مما أدى بالتلاميذ إلى النفور منها.
فالحجم الساعي المكثف وكثرة المواد التي يدرسها التلاميذ في اليوم الواحد، إضافة إلى إتباع المعلمين بعض الطرق والأساليب التدريسية الخاطئة مما ينفر التلميذ ويدخلهم في جو من الإحباط والملل.

4 - إسناد تسيير المدارس ماديا للبلديات:

إنّ عدم وجود ميزانية مالية خاصة بالمدارس ومتابعة تسيير مشاكلها المادية من طرف البلدية جعلها تفتقر في كثير من الأحيان إلى الوسائل البيداغوجية لإنجاح التربية والمشاريع البيداغوجية داخل القسم، مما جعل إدارة المدرسة تتخبط بين الوعود الكاذبة من طرف مديرية التربية وتماطل البلدية في الإسراع في تنظيم وترتيب المدرسة لتكون قادرة على أداء المهام التربوية المنوطة بها، هذه هي أهم المظاهر التي تحتاج إلى دراسة جدية وإلى وقفة هادئة للتعرف على أسبابها ومعالجتها.

ب- أسباب صعوبات قطاع التربية:

تعيش المؤسسات التربوية من مدارس، متوسطات وثانويات مشاكل متراكمة ومعقدة، يمكن إرجاع أهم أسبابها إلى ما يلي:

1 - المحيط العام للمدرسة:

إن المدرسة بما تحتويه من عناصر هي انعكاس للواقع المتردي الذي يحيط بها إذ لا يمكن الحصول على مدرسة سليمة ذات مستوى عال إذا كان المحيط العام للمدرسة معتلا، مليئا بالنقائص والصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، والأمنية، هناك إهمال لموضوع التربية يمكن ملاحظته في جانبين، الأول مادي والثاني اجتماعي.

- ✓ **قلة الاهتمام المادي بقطاع التربية:**

ما زالت الدولة تنظر إلى قطاع التربية على أنّه قطاع مستهلك فرغم الارتفاع الظاهري لميزانية قطاع التربية إلا أنها موجهة في مجملها إلى أجور المستخدمين فميزانية التسيير لسنة 1998 المقدرة بـ 124 مليار دينار وبتصريح من وزير التربية نفس الذي يقرر أنّ 95٪ من الميزانية مخصص للرواتب ويبقى الشيء القليل فقط للتغطية البيداغوجية

للتلميذ والمعلم في مجال التكوين والوسائل التعليمية والتوثيق، وتسيير وصيانة المؤسسات التعليمية.

حيث بقيت تصريحات وزارة التربية ووزارة الرياضة بتطوير الرياضة المدرسية مثلا حبر على ورق لأنّ جل المدارس لا تملك من وسائل الرياضة إلا أدوات بسيطة لا تستطيع من خلالها الذهاب بعيدا في تطوير الرياضة المدرسية.

ونتيجة لهذا أصبح الإهمال يسود العديد من المؤسسات التربوية فالساحات غير مهيئة بطريقة سليمة يتمكن التلاميذ من اللعب فيها ويمارسون الرياضة بأمان، نقص الإمكانات داخل المؤسسات التربوية يزيد من معاناة التلاميذ والأساتذة والإدارة، مما يؤثر على مستوى أدائهم وتحصيلهم.

- ✓ **المركز الاجتماعي للمربّي:**

يعاني المعلمون والأساتذة من نقائص نتيجة ضعف المستوى التكويني عند القدامى والجدد خاصة الجانب البيداغوجي، ونقص التأهيل والتكوين خلال فترة عمله بسبب قلة التربصات والتكوين من طرف المفتشين، وكل هذا أدى إلى تقصير في أداء مهام العديد من المربين، كما أن الإعلام زاد من تشويه صورة المربّي والأستاذ عند عامة الناس حيث اعتبره المجتمع والإعلام على السواء مسؤولا مسؤولية كاملة على إخفاق التلاميذ.

خلاصة الفصل:

وهكذا نستنتج أن قطاع التربية قطاع حساس جدا نظرا لما ورثه من تخلف وعدم الاهتمام من طرف الاستعمار ترك آثاره بعد الاستقلال مباشرة جلية وواضحة في نفوس الجزائريين ورغم كل الجهود التي بذلها المسؤولون في الدولة وفي القطاع طهرت من خلال تطور مراحل المنظورة التربوية في الجزائر واستخدامها لمقاربات تعليمية مختلفة فإن مشاكل قطاع التربية الوطنية بشكل عام والتعليم الابتدائي بشكل خاص تظل معقدة ومتشابكة تحتاج إلى حلول سريعة وإلى تضحيات جسيمة، لكن رغم هذه المشاكل فقد حققت نتائج ايجابية لا ينكرها إلا جاحد، فهناك مجهودات تبذل هنا وهناك لبعض المعلمين، الأساتذة، والمفتشين، والمديرين، أكفاء مخلصون يبذلون جهودا معتبرة، كما أن هناك عدد مهما من التلاميذ النجباء تحصلوا على مستوى علمي رفع ونتائج ممتازة يدرسون في هذا القطاع.

وهذا ما وقفنا عليه من خلال احتكاكنا اليومي بأهل التربية، كما أن استقبال الجامعات الدولية لطلبة جزائريين قدموا بحوثا ذات جودة علمية وعالية كانوا ثمرة المدرسة الجزائرية التي درجوا فيها بمختلف أطوارها، رغم ما يوجد لها من انتقادات.

وبعد أن أحطنا بالجانب النظري بشيء من التفضيل سنحاول ربط ذلك بما هو موجود على أرض الواقع من خلال الجانب التطبيقي الذين يشمل فصلين، بعرض وتحليل عبارات

المحاور الخاصة باستمارة الدراسة ومن ثم اختبار الفرضيات، الإجابة على التساؤلات ومناقشة نتائج الفرضيات بالنظريات المقدمة ولنختمها ببعض التوصيات والاقتراحات للباحثين والعاملين في قطاع التربية.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور البيانات الشخصية للمعلمين

ثانيا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور الفهم والتطبيق الجيّد لبيداغوجيا الإدماج

ثالثا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور الصعوبات المؤثرة في تطبيق الإجراءات التقويمية

رابعا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور الممارسات البيداغوجية

خلاصة الفصل

تمهيد:

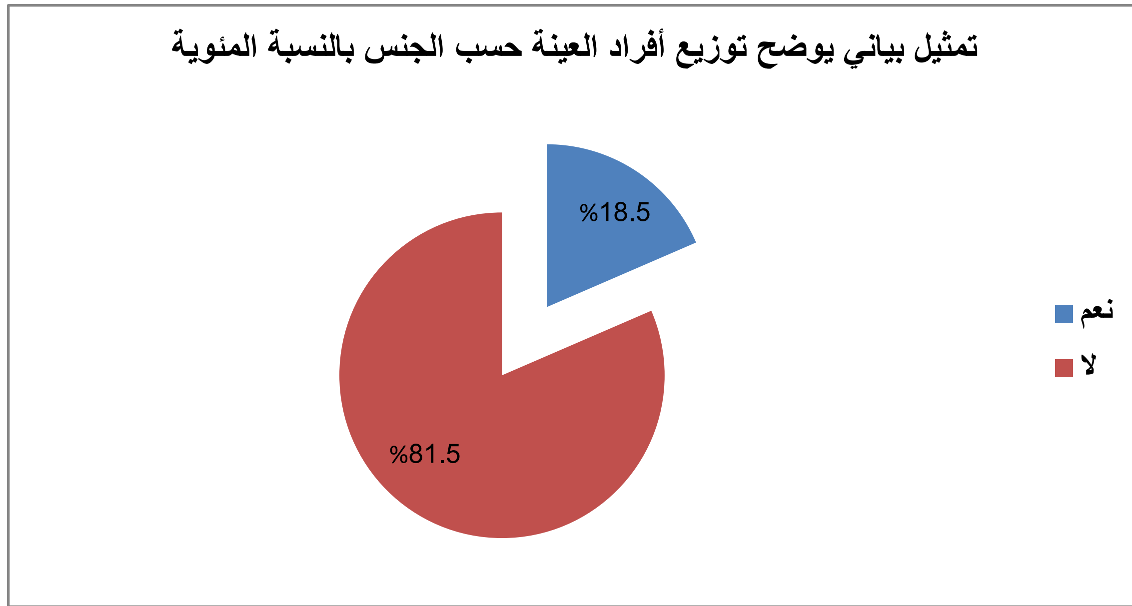
بعد أن تعرضنا في فصول سابقة إلى الجانب النظري للدراسة من خلال الإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة، ثم محاولة الإحاطة بمتغيرات الدراسة بداية بالتعريف بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ثم النظريات المؤسسة لها مرورا بالتعليم الابتدائي وأهم المراحل التي مر بها ، وجب علينا الإحاطة بالجانب التطبيقي لهذا البحث وذلك من خلال عرض ةتحليل النتائج كخطوة أولى، حيث سنحاول التطرق إلى عرض وتحليل عبارات محور الشخصية، الفهم والتطبيق لبيداغوجيا الإدماج، الصعوبات المؤثرة في تطبيق الإجراءات التقويمية، الممارسات البيداغوجية.

أولا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور البيانات الشخصية للمعلمين

أ - توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الفئات	التكرارات	
	العدد	(%)
نعم	37	18.5
لا	163	81.5
المجموع	200	100

الجدول رقم 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس



شكل رقم04: توزيع أفراد العينة حسب الجنس بالنسبة المئوية

1 - التعليق:

من خلال قراءة بسيطة للنسب المئوية المبينة في الجدول والتمثيل البياني الخاصة بتوزيع العينة حسب الجنس يتبين أن نسبة الإناث أكبر بكثير من الذكور في التمثيل الكلي للعينة.

2 -التحليل:

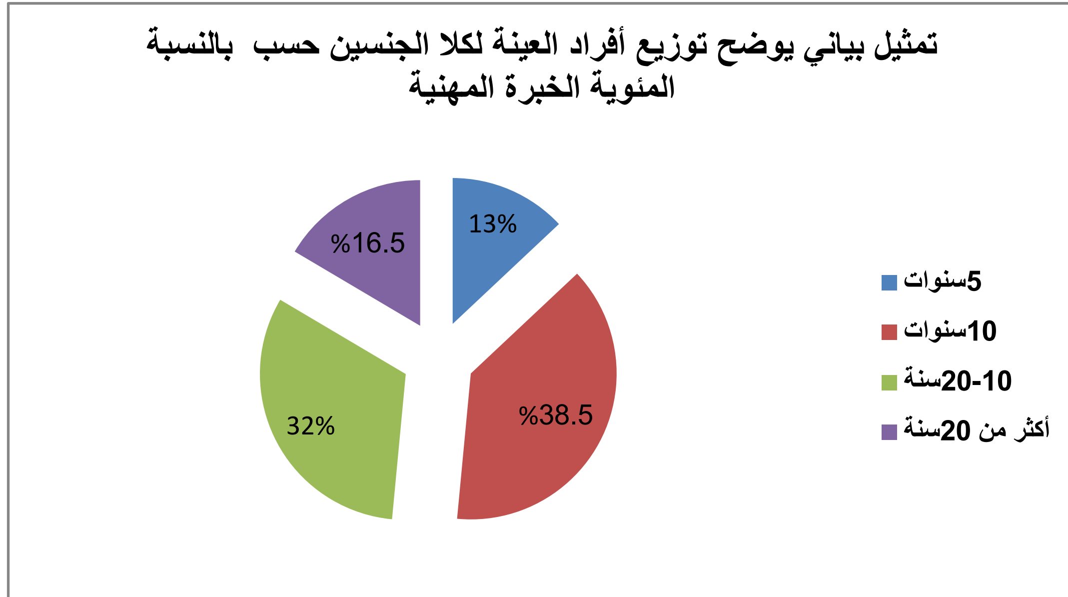
يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في تمثيل العينة الممثلة للمجتمع الأصلي بتفوق الإناث على الذكور من حيث العدد الإجمالي للمعلمين حيث العدد الإجمالي للمعلمين

الإناث 1900 في حين قدر عدد المعلمين الذكور 375 من المجموع الكلي لمجتمع البحث المقدر بـ 2275، كما أن فئة الإناث تميل إلى مهنة التعليم أكثر منها عند الذكور.

ب- توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
5 سنوات	05	13.5	21	12.88	26	13
10 سنوات	15	40.5	62	38.03	77	38.5
10-20 سنة	05	13.5	59	36.19	64	32
أكثر من 20 سنة	12	32.5	21	12.88	33	16.5
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 06: توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية



شكل رقم05: توزيع أفراد العينة لكلا الجنسين حسب الخبرة المهنية

1- التعليق:

يبين لنا الجدول والتمثيلين البيانين الخاصين بتوزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية أن أكبر نسبة في الفئة الثانية (10 سنوات) حيث سجلت 38,5٪ ثم تليها الفئة الثالثة من (10-20 سنة) بنسبة 32٪ ثم الفئة الرابعة (أكثر من 20 سنة) بنسبة 16,5٪ وأخيرا الفئة الأولى (5 سنوات) بنسبة 13٪ وما يميّز هذه الفئات هو تقاربها من حيث نسبة التمثيل خاصة بين الفئة الثانية والثالثة.

أما فيما يخص تمثيل أفراد العيّنة من حيث الخبرة المهنية حسب الجنس فنلاحظ وجود الفئة الثانية كأكبر نسبة لدى الذكور حيث قدرت بـ 40,5٪ ثم الفئة الرابعة بـ 32,5٪ فالفئة الأولى والثالثة بالتساوي بنسبة 13,5٪، أما جنس الإناث فشهدت تفوق الفئة الثانية بـ 38,5٪ ثم تليها الفئة الثالثة بـ 32٪ وثم تأتي الفئة الرابعة والأولى على التوالي بنسبة 16,5٪ و13٪، كما يتبيّن لنا أيضا تفوق الذكور على الإناث من حيث نسبة التمثيل في الفئة الثانية والرابعة في حين نلاحظ تفوق الإناث على الذكور في الفئة الثالثة من حيث نسبة التمثيل من مجموع أفراد العيّنة.

2- التحليل:

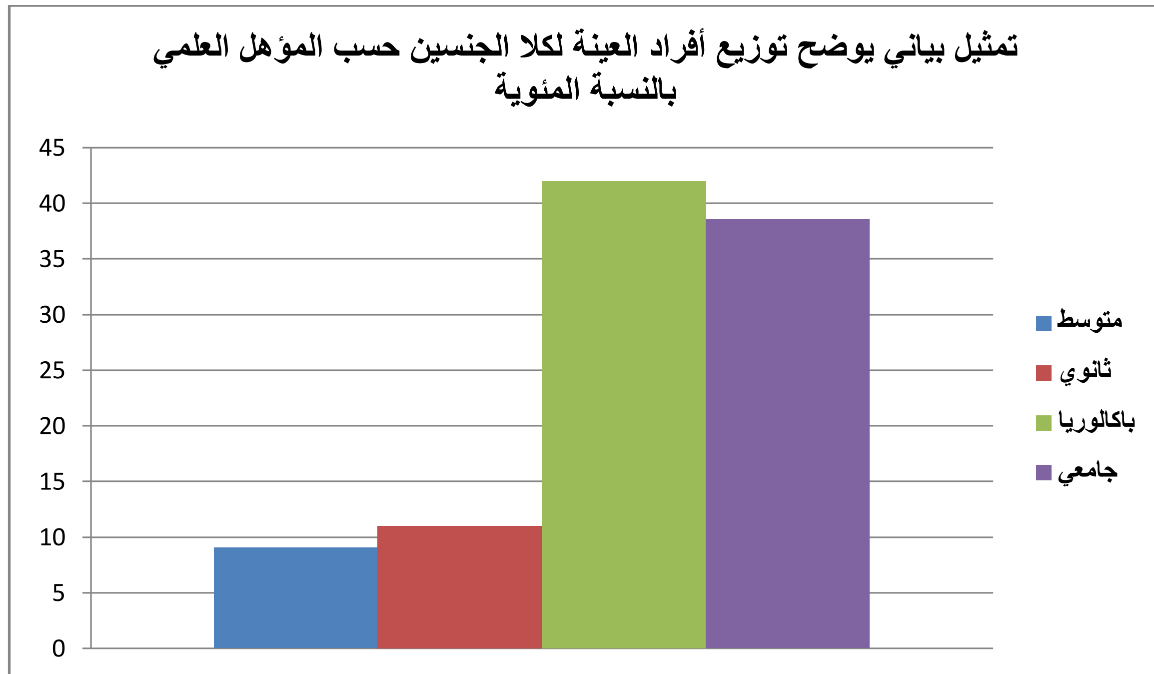
يمكن إرجاع هذا التفاوت النسبي بين الفئات الأربعة الممثلة للعينة إلى طريقة اختيار العيّنة بطريقة السحب العشوائي البسيط، والتي تكون فيها حظوظ السحب لأي فرد من أفراد العيّنة فيما يخص الذكور أو الإناث متساوية، ومع ذلك فقد كن هذا التفاوت أحيانا كبير جدا وأحيانا أخرى متقارب.

ج- توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى العلمي:

الفئات	التكرارات

	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
متوسط	03	8.10	15	9.20	18	09
ثانوي	10	27.02	11	6.74	22	11
بكالوريا	07	18.91	77	47.23	84	42
جامعي	17	45.94	60	36.80	77	38.5
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 07: توزيع أفراد العينة حسب المستوى العلمي



شكل رقم06: توزيع أفراد العينة لكلا الجنسين حسب المؤهل العلمي

1- التعليق:

ما يمكن قراءته من خلال هذه النسب المئوية الموجودة في الجدول والتمثيلين البيانيين الخاصين بتوزيع أفراد العيّنة حسب المستوى العلمي من حيث الفئات والجنس نجد أن أكبر نسبة ممثلة للعيّنة هي من فئة الباكالوريا بـ 42٪ ثم تأتي فئة الجامعي بـ 38.5٪ وتحتل فئة المتوسط المرتبة الأخيرة بـ 09٪ قبل فئة الثانوي بنسبة 11٪، أما بالنسبة لتمثيل أفراد العينة من حيث المستوى العلمي حسب الجنس فنجد فئة الجامعي في المرتبة الأولى لدى الذكور بـ 45.94٪ وفئة الباكالوريا في المرتبة الأولى لدى الإناث بنسبة 47.23 وتليها الثانوي لدى الذكور بنسبة 27.02٪ والجامعي في المرتبة الثانية بـ 36.80٪ عند الإناث،

أما المتوسط فكان في المرتبة الأخيرة عند الجنسين حيث مثلت عند الذكور بنسبة 8.10٪ وبـ 9.20٪.

2- التحليل:

يمكن إرجاع تفوق فئة مستوى الباكالوريا عند الإناث والجامعي عند الذكور أن نسبة كبيرة من الإناث تخرجوا مباشرة من المعاهد التكنولوجية للتربية بعد نيلهم لشهادة البكالوريا أما نسبة الحاصلين على شهادة جامعية عند الذكور فترجع إلى التوظيف المباشر والمسابقات الأخيرة التي عيّن فيها الذكور في المناطق الشبه حضرية كدائرة الحجار والبوني.

أما تفسير وجود نسبة ضئيلة ذوي مستوى التعليم المتوسط فيرجع أنّ نسبة كبيرة منهم قد أحيل إلى التقاعد ولم تبقى منهم إلا نسبة قليلة جدًا في التعليم الإبتدائي.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور التكوين التطبيقي

سيتم عرض وتحليل 12 عبارة خاصة بنقص التكوين التطبيقي من 01 إلى 12 على النحو التالي:

أ- عرض وتحليل العبارة رقم 01 التي توضح تلقي المعلمين تكوينا حول المقاربة بالكفاءات؟

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	30	81.08	141	86.50	171	85.5
لا	07	18.91	22	13.49	29	14.5
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 08: تلقى أفراد العينة تكوينا حول المقاربة بالكفاءات.

تمثيل بياني يوضح تلقي المعلمين للتكوين حول المقاربة بالكفاءات



شكل رقم07: تلقي موضوع المقاربة بالكفاءات في تكوينهم من قبل المعلمين

3 - التعليق:

تبين لنا النسب المئوية الموجودة والتمثيل البياني السابقين أن أغلبية العينة تلقت تكوينا في المقاربة بالكفاءات بنسبة 85.5% مقابل 14.5% فقط أعربت عن عدم تلقيها لهذا الموضوع ولا تختلف كثيرا نسبة الإجابة بنعم من حيث الجنس عن المجموع العام حيث نجد نسبة 81.08% عند الذكور و 85.50% لدى الإناث في حين لم تتجاوز الإجابة بـ لا عن 18.91% عند الذكور و 14.50% عند الإناث.

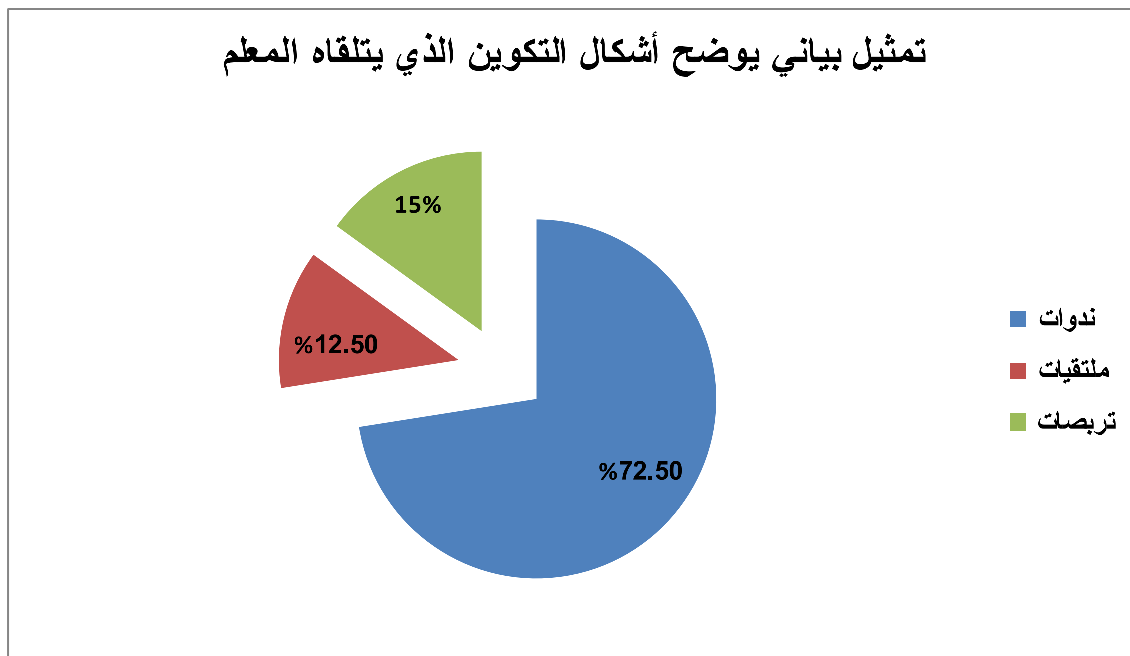
4 -التحليل:

يمكن تفسير تلقي نسبة عالية جدا من المعلمين لموضوع المقاربة بالكفاءات نظرا لما يلعبه فهم هذه المقاربة من دور فهم وتطبيق الممارسات البيداغوجية من جهة وكذلك تكليف جميع المفتشين في جميع المقاطعات التربوية بتكوين معلميهم في هذا المجال من خلال المناشير الوزارية الدورية التي تقر على أن المخطط التكويني السنوي للمفتشين يجب أن تشمل توضيح مفاهيم هذه المقاربة.

ب- عرض وتحليل العبارة رقم 02 والتي توضح أشكال التكوين الذي يتلقاه المعلمون:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
ندوات	25	67.56	120	73.61	145	72.50
ملتقيات	05	13.50	20	12.26	25	12.50
تربصات	07	18.91	23	14.11	30	15
أشكال أخرى	00	00	00	00	00	00
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 09: أشكال التكوين الذي يتلقاه المعلمون



شكل رقم08: أشكال التكوين الذي يتلقاه المعلمون

1- التعليق:

من خلال هذه النسب الموجودة في الجدول والتمثيل البياني السابقين يظهر أن أغلبية العينة ركزت على الندوات بنسبة 72.50% وبنسبة أقل عكس التربصات بـ 15% وكانت الملتقيات الشكل الذي لم ينل إلا نسبة 12.50%.

وكانت النسب المئوية للجنسين متقاربة في جميع أشكال التكوين.

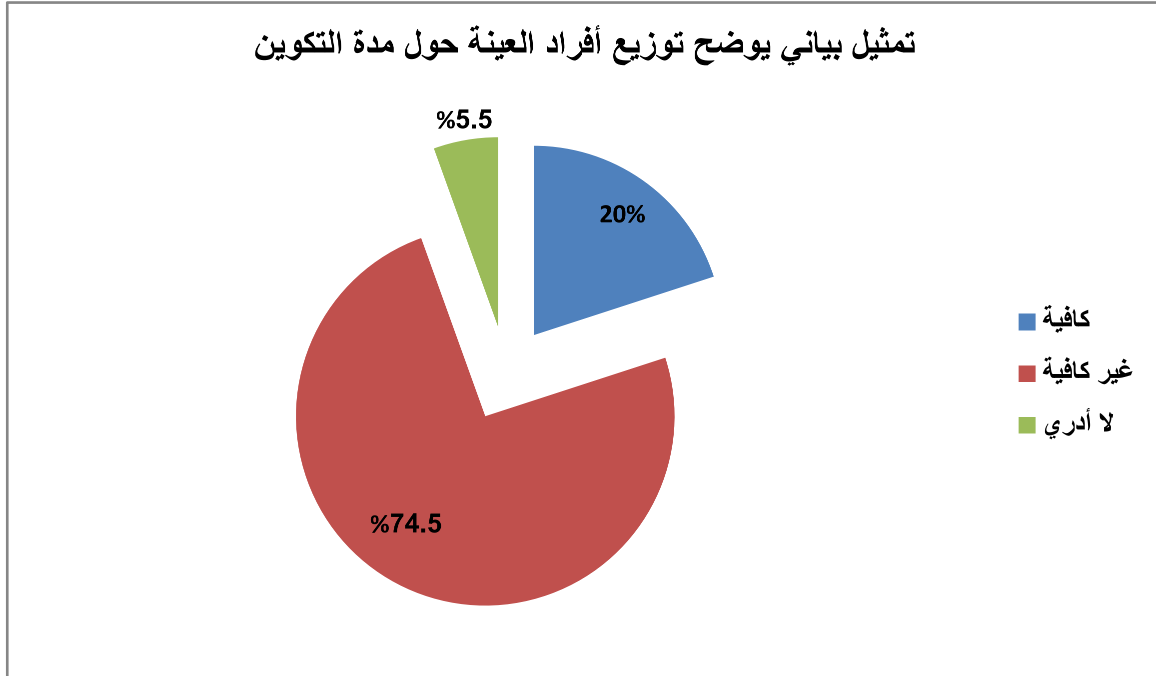
2- التحليل:

يمكن تفسير اعتبار أغلبية المعلمين أن الندوات هي الشكل الغالب في التكوين والندوة أصبحت بمثابة يوم دراسي حيث يعتمد عليها مفتش التربية والتعليم الابتدائي عليها في التكوين بشكل كبير، حيث يطلب منه التركيز عليها في تكوين المعلمين وتبقى الملتقيات والتربصات شكل آخر غير غالب في التكوين كونه يتطلب إمكانيات مادية وتغطية مالية من حيث التأطير والإطعام.

ج- عرض وتحليل العبارة رقم 03: التي توضح مدة التكوين الذي يتلقاه المعلمون:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
كافية	05	13.51	35	21.47	40	20
غير كافية	27	72.97	122	74.84	149	74.50
لا أدري	05	13.51	06	3.68	11	05.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 10: يوضح توزيع أفراد العينة حول مدة التكوين



الشكل رقم09: يوضح آراء المعلمين حول مدة التكوين

1- التعليق:

من خلال ملاحظة النسب الموجودة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بآراء مدة التكوين ومدى كفايتها نجد أن أغلبية أفراد العينة والمقدرة بـ74.50% رأت أن مدة التكوين غير كافية لاستيعاب وفهم مضامين المقاربة بالكفاءات أما بخصوص الجنسين فإن النتائج كانت متقاربة جدا عند الذكور 72.97%، وعند الإناث 74.84%.

كما رأى بعض أفراد العينة ونسبتهم 20% من المجموع العام لأفراد العينة أن مدة التكوين كافية لفهم واستيعاب هذه المقاربة.

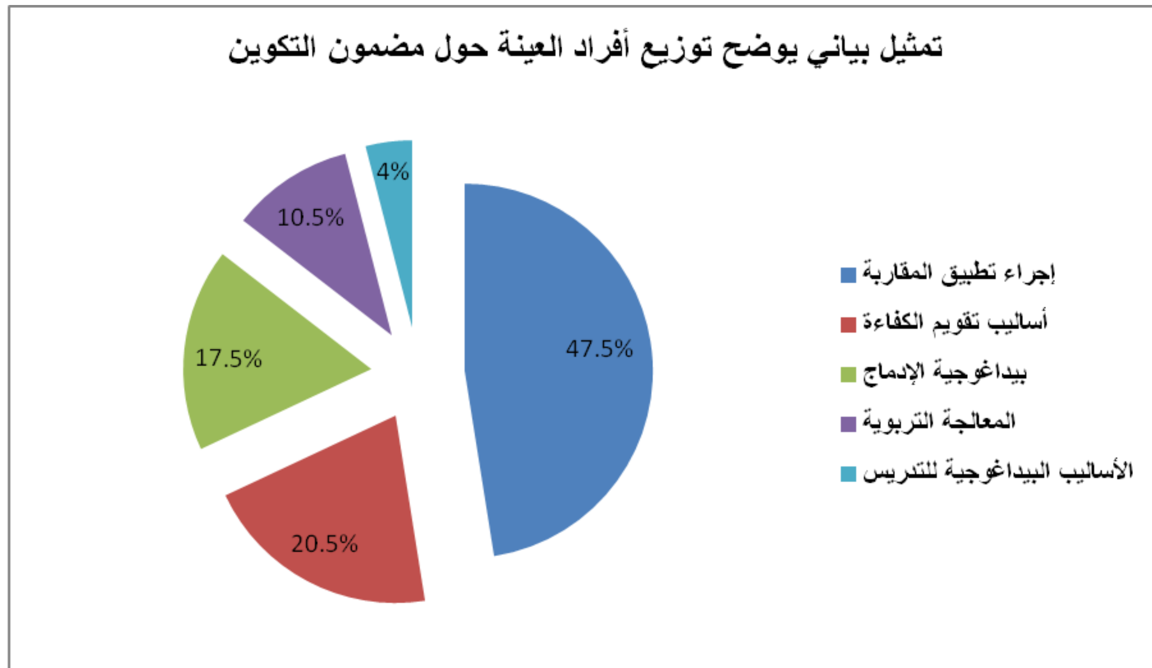
2- التحليل:

يمكن تفسير النسبة المنخفضة التي ترى أن مدة التكوين كافية بالمقارنة بالنسبة المرتفعة لأفراد العينة الذين رأوا بأن مدة التكوين غير كافية إلى تباين المستوى بين أفراد العينة فالجامعيين لهم قابلية واستعداد للتأقلم والفهم السريع لمضامين التكوين بينما الذين لهم مستوى الثانوي يجدون صعوبة في إدراك المفاهيم الجديدة لهذه المقارنة في التكوين، وقد نلومهم في هذا لأن حقيقة فترة التكوين التي يمر بها كل معلم سنويا والمقدرة بـ 6أيام غير كافية لاستيعاب الكم الهائل من المفاهيم الجديدة.

د- عرض وتحليل العبارة رقم 04: حول مضمون التكوين:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
إجراء تطبيق المقاربة بالكفاءات	15	40.50	80	49.07	95	47.50
أساليب تقويم الكفاءات	11	29.72	30	18.40	41	20.50
بيداغوجية الإدماج	10	27.02	25	15.33	35	17.50
المعالجة التربوية	01	02.70	20	12.26	21	10.50
الأساليب البيداغوجية للتدريس	00	00	08	04.90	08	4
المجمـوع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 11: يبين مضمون التكوين

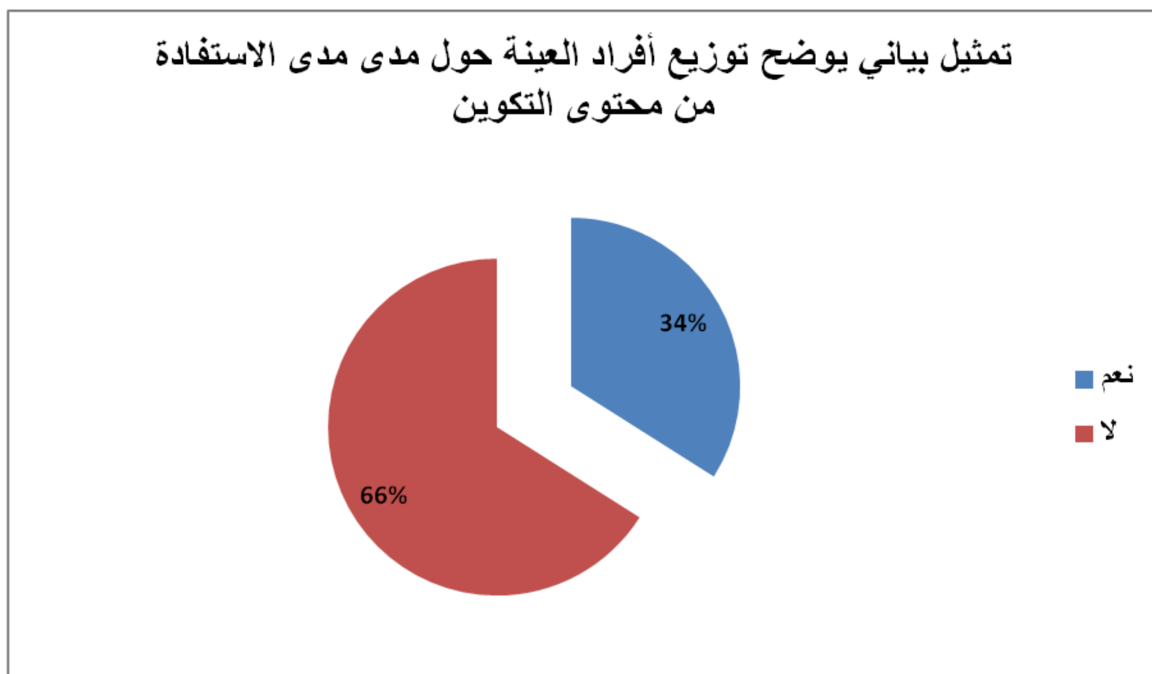


الشكل رقم10: يوضح مضمون التكوين حسب آراء أفراد العينة

و- عرض وتحليل للعبارة رقم 05 توضح مدى الاستفادة الميدانية من محتوى التكوين:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	08	21.62	60	36.80	68	34
لا	29	78.37	103	63.19	132	66
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 12: يبين مدى استفادة هيئة التعليم الابتدائي من محتوى التكوين



الشكل رقم11: يوضح الاستفادة من التكوين حسب آراء المعلمين

1- التعليق:

يبين لنا الجدول والتمثيل البياني أعلاه الخاصين بتوزيع العينة حول مدى استفادتهم من محتوى التكوين نجد أن أكثر من نصف أفراد العينة أي الأغلبية أجابت بـ لا بنسبة 66% أي أنها لم تستفد من محتوى التكوين ميدانيا وبينما عبرت بقية أفراد العينة بنسبة 34% بنعم على استفادتها من محتوى التكوين ميدانيا وأما نسبة الذكور والإناث حول مضمون العبارة فلم يختلف كثير حيث كانت النتائج 78.37% و 63.19% للذكور والإناث على التوالي.

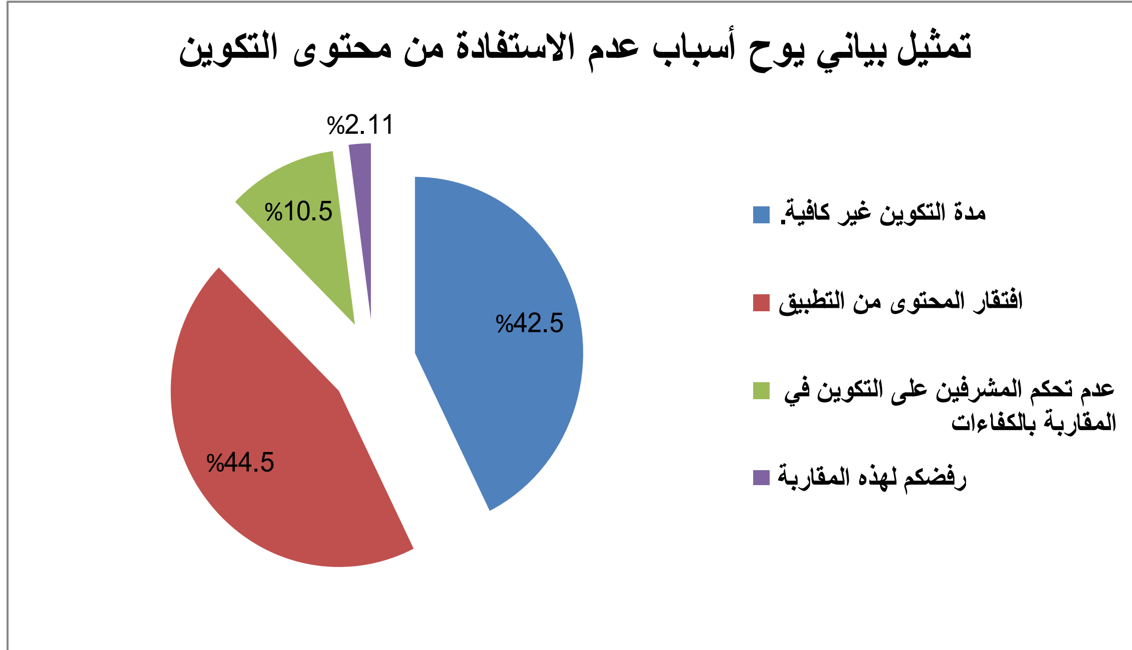
2- التحليل:

يمكن تفسير إجابات المعلمين بعدم الاستفادة ميدانيا من محتوى التكوين إلى إلمام بعض المؤطرين بالجانب النظري للموضوع ونقص تكوينهم هم كذلك في الجانب التطبيقي إذ كما يقول المثل فإن فاقد الشيء لا يعطيه وهذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أغلبية مواضيع أو محتويات التكوين لم تتطرق إلى الجانب الميداني والذي يحتاج إليه المعلم بشكل ملح.

د- عرض وتحليل العبارة رقم: 06 التي توضح أسباب عدم الاستفادة من محتوى التكوين:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
مدة التكوين غير كافية	14	37.83	71	43.55	85	42.50
افتقار المحتوى من التطبيق	14	37.83	75	46.01	89	44.50
عدم تحكم المشرفين على التكوين في المقاربة بالكفاءات	06	16.21	15	09.20	21	10.50
رفضكم لهذه المقاربة	03	08.10	02	01.22	03	02.11
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 13: يبين أسباب عدم استفادة هيئة التعليم الابتدائي من محتوى التكوين



شكل رقم12: يوضح توزيع أفراد العينة حسب أسباب عدم الاستفادة من محتوى التكوين

1- التعليق:

من خلال النسب المئوية المبينة في الجدول والتمثيل البياني السابقين يتضح أن هذه التكوين وافتقار محتواه من التطبيق نالت إجابات الأكثر وهذا بنسبة %44.50 لافتقار المحتوى من التطبيق و %42.50 لمدة التكوين وكانت النسب المئوية متقاربة بين الجنسين في هاتين الفئتين أما الفئة الرابعة فلم تنل إلا نسبة ضئيلة جدا من كلا الجنسين وهي %02.11.

2- التحليل:

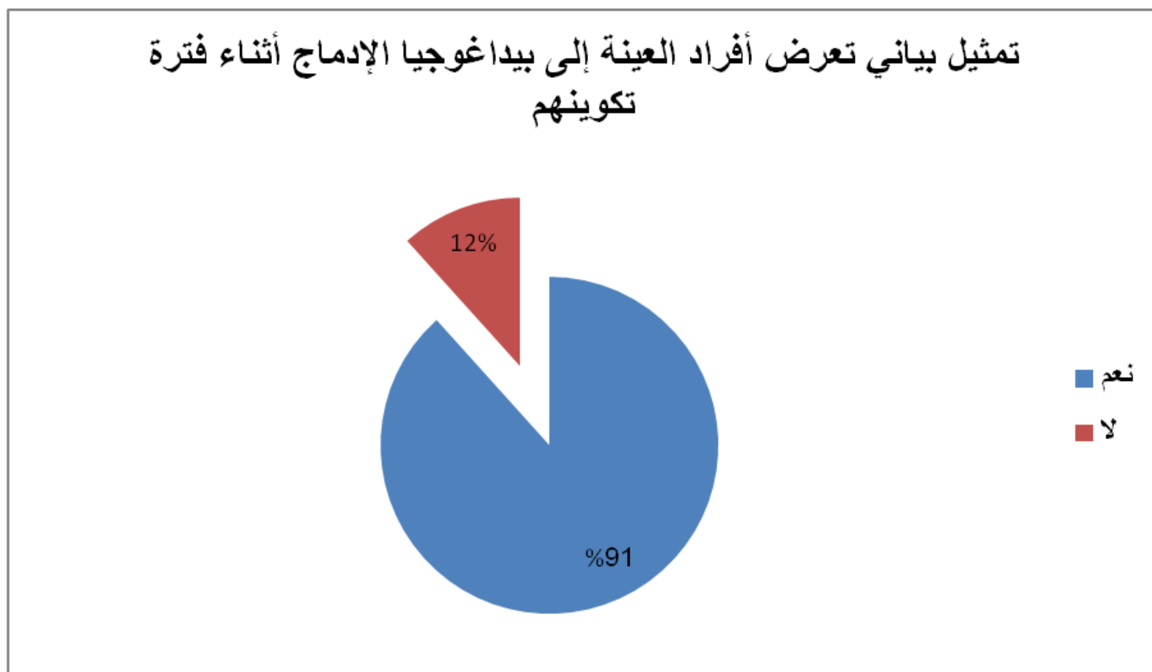
يمكن تفسير هذه النسبة إلى اعتبار أن من أهم أسباب عدم الاستفادة من محتوى التكوين هو افتقار هذا المحتوى من التطبيق وكلنا يعلم أن مطالب المعلم الحديث والقديم هي التعرف والتحكم في الإجراءات التطبيقية لكل ما هو جديد كما أن أفراد العينة رأوا أن مدة التكوين غير كافية لاستيعاب هذا الكم الجديد والهائل من الممارسات البيداغوجية الجديدة.

وأهم نقطة يمكن تفسيرها هي عدم رفض المقاربة بالكفاءة كخيار تعليمي وبيداغوجي جديد إنما التركيز على كيفية تطبيقها في الواقع.

عرض وتحليل العبارة رقم 07: التي توضح تعرض المعلمين أثناء فترة التكوين إلى بيداغوجيا الإدماج:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	37	83	145	88.95	182	91
لا	00	16.21	18	11.04	18	12
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم14: يوضح تعرض المعلمين أثناء فترة التكوين إلى بيداغوجيا الإدماج



الشكل رقم13: يبين توزيع أفراد العينة حسب تعرضهم لموضوع الإدماج أثناء فترة التكوين

1- التعليق:

يبين لنا الجدول والتمثيل البياني الخاصين بتوزيع أفراد العينة حسب تعرضها لموضوع بيداغوجيا الإدماج أثناء فترة التكوين أن أغلبية أفراد العينة تعرض لهذا الموضوع وهذا بنسبة 91% أما نسبة الذين لم يتعرضوا له فهي نسبة ضئيلة قدرت بـ 12%.

كما أن هناك إجماع كلي تقريبا لكلا الجنسين بتعرضهم لهذا الموضوع.

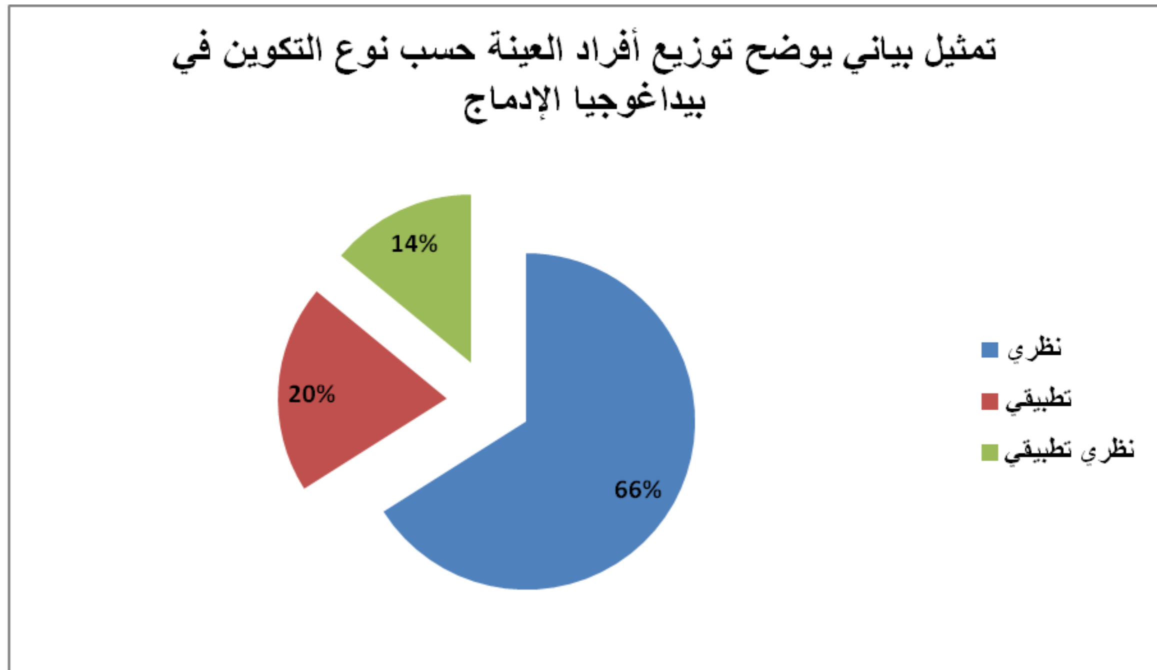
2- التحليل:

يمكن إرجاع هذه النسبة الغالبة في هذه العبارة إلى إلزام هيئة التكوين والتفتيش بضرورة التعرض لهذا الموضوع نظرا لأهميته من الناحية التعليمية والتقويمية على السواء من جهة كما أنها ممارسة بيداغوجية لم يتعود المعلمون والأساتذة على التعامل بها من قبل ولهذا وجب تكوينهم فيها.

عرض وتحليل العبارة رقم 08: التي توضح نوع التكوين في بيداغوجيا الاندماج:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نظري	25	67.56	107	65.64	132	66
تطبيقي	10	27.02	30	18.40	40	20
نظري وتطبيقي	02	05.40	26	15.95	28	14
المجموع	37	100	163	100	200	100

جدول رقم 15: نوع التكوين في بيداغوجيا الإدماج



شكل رقم14: يوضح نوع التكوين في بيداغوجيا الإدماج حسب آراء المعلمين

1- التعليق:

من خلال النسب المسجلة في الجدول والتمثيل البياني السابقين يظهر أن نسبة كبيرة من أفراد العينة رأت أن النوع الغالب في التكوين في موضوع بيداغوجيا هو الجانب النظري وهذا بنسبة 66% بينما جاءت الفئة الثانية المتمثلة في الجانب التطبيقي بنسبة 20%، أما النسبة الباقية المقدرة بـ 14% أن التكوين في مجال بيداغوجيا الإدماج كان مزيجا بين النظري والتطبيق وهذا بنسبة 14%.

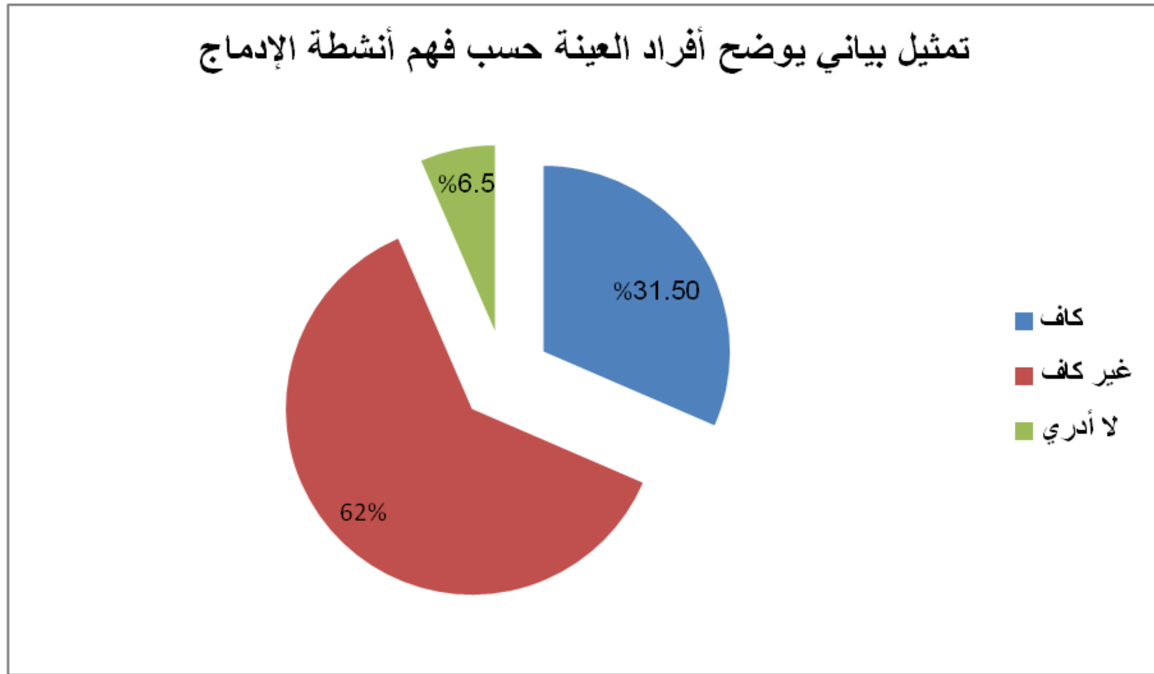
2- التحليل:

يمكن تفسير هذه النتائج المتحصل عليها بعدم تكوين المؤطرين في الجانب التطبيقي مما أثر سلبا على تكوين المعلمين في هذا الجانب هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هيئة التأطير من المفتشين أغلبهم ممن كانوا معلمين سابقين أي لا يملكون شهادات جامعية في التخصص التربوي والبيداغوجي، حيث اقتصر تكوينهم للمعلمين على الجانب النظري أي بعض المفاهيم الخاصة ببيداغوجية الإدماج.

عرض وتحليل العبارة رقم 09 التي توضح درجة فهم المعلمين لأنشطة الإدماج:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
كاف	12	32.43	51	31.28	63	31.50
غير كاف	22	59.45	102	62.57	124	62
لا أدري	03	08.10	10	06.13	13	06.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

جدول رقم 16: يوضح درجة فهم المعلمين لأنشطة الإدماج



شكل رقم15: يوضح نوعية الفهم لتطبيق أنشطة الإدماج

1- التعليق:

يتضح من خلال إلقاء نظرة على النسب المسجلة في الجدول والتمثيل البياني السابقين أن أكثر من نصف أفراد العينة أي نسبة %62 ترى أن فهمها لتطبيق أنشطة الإدماج غير كاف وكانت النسب جد متقاربة بين الذكور والإناث على التوالي %59.45 و%62.57 وباقي النسبة التي كانت قليلة أي %06.50 فهي لا تعلم إن كانت مدركة لتطبيق أنشطة الإدماج.

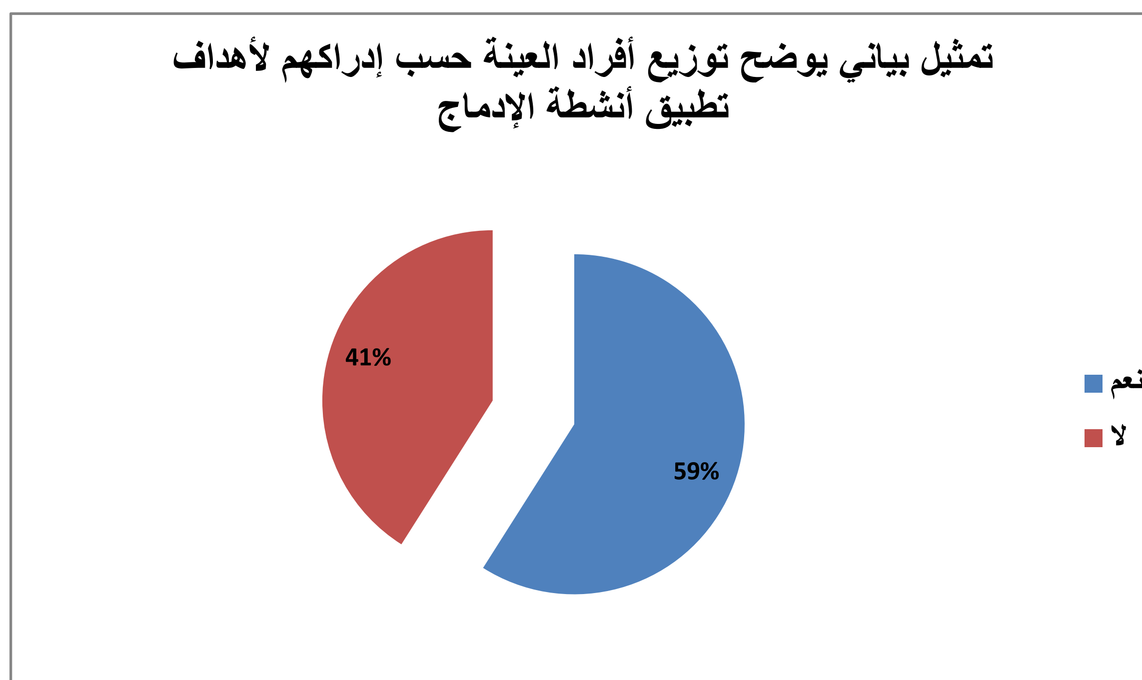
2- التحليل:

يمكن تفسير هذه النتائج بشكل واضح إلى نوعية التكوين الذي تلقاه المعلمون حيث كان يركز كما أسلفنا الذكر على الجانب النظري لبيداغوجيا وأهمل التطبيقات التي تسهل هذا الفهم هذا من جهة أما التفسير الآخر فيمكن إرجاعه إلى المستوى القاعدي والتعليمي لبعض أفراد العينة وخاصة القدامى منه الذين وإن كانوا لا يمكنهم الوصول الغاية البيداغوجية للفهم الصحيح مما يؤثر على تحصيل وتقويم التلاميذ تقويما علميا وموضوعيا.

عرض وتحليل العبارة رقم 10: توضح إدراك هيئة التعليم الإبتدائي لأهداف تطبيق أنشطة الإدماج:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	23	62.16	95	58.28	118	59
لا	14	37.83	68	41.71	82	41
المجموع	37	100	163	100	200	100

جدول رقم 17: يبين توزيع أفراد العينة حسب إدراكهم لأهداف تطبيق أنشطة الإدماج



شكل رقم16: يوضح إدراك أفراد العينة لأهداف تطبيق أنشطة الإدماج

1- التعليق:

حسب ما يظهر من نتائج في الجدول والتمثيل البياني أن أكثر من نصف أفراد العينة بقليل أي 59% يرو أنهم لا يدركون أهداف تطبيق أنشطة الإدماج بشكل جيد وأن 41% منهم يدركون هذه الأهداف، كما يظهر من خلال النتائج بين الجنسين أنها متقاربة حيث كانت الإجابة بـ لا عند الذكور والإناث على التوالي 62.16% و58.28%.

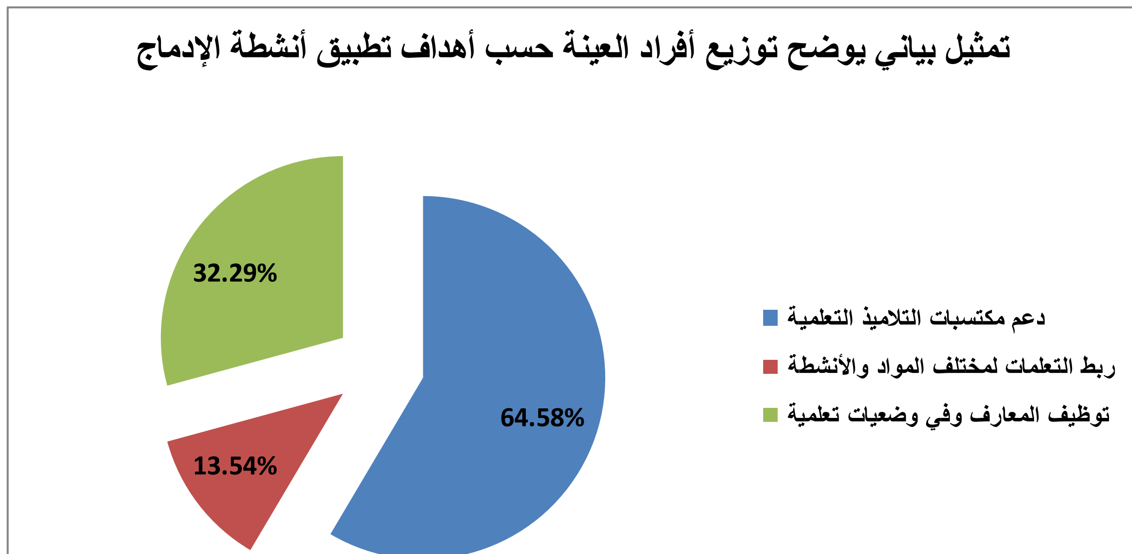
2- التحليل:

ترجع غلبة نسبة الذين يروا أنهم لا يدركون أهداف تطبيق أنشطة الإدماج إلى حداثة عهدهم بالتعليم وعدم تعرضهم لمناقشة هذه الأهداف أثناء التكوين كما أن المقابلة التي أجريتها مع عينة كبيرة من المعلمين الذ ي اشتغلوا في ميدان التعليم لمدة ست إلى عشر سنوات في إطار الاستخلاف أو العقود تبين أن كثيرا منهم لا يدركون جيدا أهداف تطبيق النشاط الإدماجي.

عرض وتحليل العبارة رقم 11: التي توضح أهداف تطبيق أنشطة الإدماج:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
دعم مكتسبات التلاميذ التعلمية	10	71.42	42	51.12	62	64.58
ربط التعلمات لمختلف المواد والأنشطة	03	21.42	10	12.19	13	13.54
توظيف المعارف وفي وضعيات تعلمية	01	07.14	30	36.58	31	32.29
المجمـوع	14	100	82	100	96	100

الجدول رقم 18: يبين أفراد العينة حسب أهداف تطبيق أنشطة الإدماج



شكل رقم17: يوضح أفراد العينة حسب أهداف تطبيق أنشطة الإدماج

1- التعليق:

يبين الجدول والتمثيل البياني السابقين أن أهداف تطبيق أنشطة الإدماج بالنسبة لأفراد العينة الذي أدركوا هذه الأهداف والتي كانت نسبتهم 41% أن 64.58% منهم رأوا أن من أهدافها دعم مكتسبات التلاميذ المعرفية وكما ذهبت نسبة 32.29% من أفراد العينة إلى اعتبار توظيف المعارف في وضعيات تعليمية من أهداف تطبيق أنشطة الإدماج ومن الملاحظ أن كلا الجنسين حسب عدد أفرادها ركزت على دعم مكتسبات التلاميذ المعرفية كهدف هام من أهداف أنشطة الإدماج.

2- التحليل:

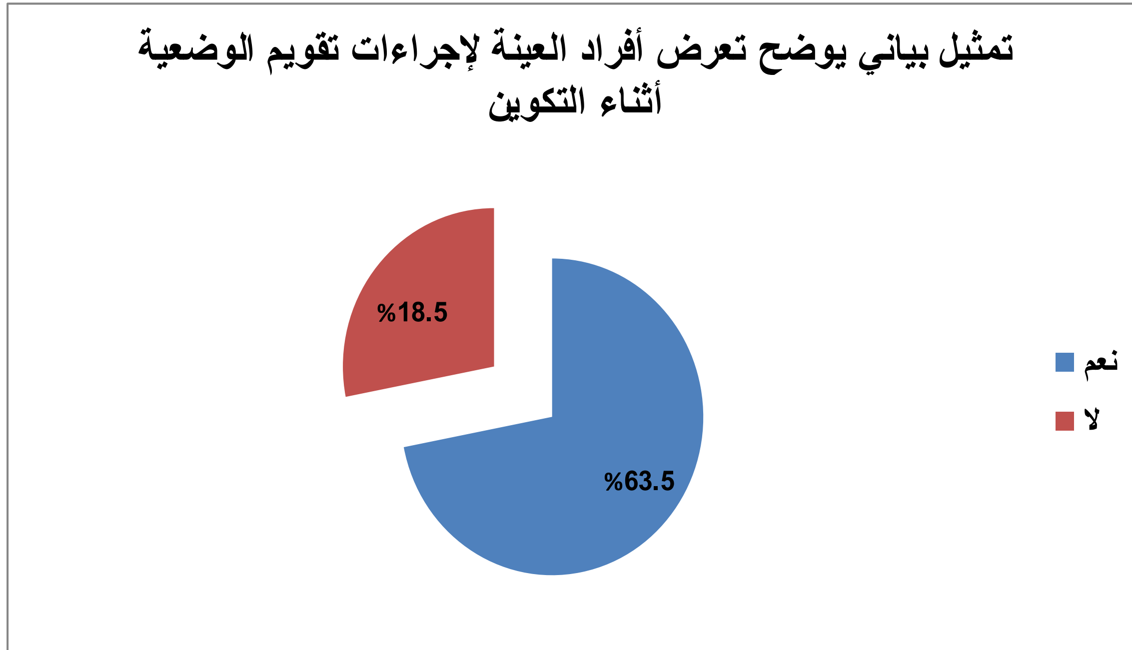
يمكن تفسير بشكل واضح وجود إشكال في إدراك الأهداف الأساسية للنشاط الإدماجي فهذا الأخير هدفه أساسه عند جل المختصين هو توظيف المعارف والتعلمات في وضعيات ذات دلالة ولكن أغلبية أفراد العينة تعتقد أن الهدف يتمثل في دعم مكتسبات التلاميذ بينما النشاط الإدماجي هو نشاط تعلمي وتقويمي في نفس الوقت حيث يكون التلميذ مطالبا بانتقاء مجموعة من المعارف والمعلومات وتوظيفها في وضعية معينة كدليل على أنه تعلم بالفعل.

عرض وتحليل العبارة رقم 12 التي توضح تعرض هيئة التعليم الابتدائي إلى إجراءات تقويم الوضعية الإدماجية:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	25	67.56	102	62.57	127	63.50

لا	12	32.43	61	37.42	73	18.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

جدول رقم 19: يوضح تعرض هيئة التعليم الابتدائي إلى موضوع إجراءات تقويم الوضعية الإدماجية أثناء فترة التكوين



شكل رقم 18: يوضح تعرض أفراد العينة لإجراءات تقويم الوضعية الإدماجية أثناء التكوين

1- التعليق:

من خلال إلقاء نظرة على النسب المسجلة بخصوص تعرض المعلمين لموضوع إجراءات تقويم الوضعية الإدماجية يتبين أن التعبير بنعم سجل نسبة 63.50% عند الجنسين وبـ لا كانت النسبة 18.50% لكلا الجنسين كما يلاحظ تقارب عند الذكور والإناث في استجابتهم بنعم أو لا عند الذكور 67.56% والإناث 62.57% في حالة نعم وفي حالة لا كانت عند الذكور 32.43% وعند الإناث 37.42%.

2- التحليل:

عند تحليل هذه النتائج يمكن القول أن نسبة كبيرة من أفراد العينة تعرض لموضوع الإجراءات التقويمية للوضعية الإدماجية كما كلا الجنسين يظهر أن تعرضها للتكوين في

هذا الموضوع ومع بقاء نسبة 18.50% من أفراد العينة بدون تكوين إرجاعه لعدم وجود مؤطرين أكفاء تعودوا على التكوين وتمرسوا عليه من جهة وعدم تعودهم لتكوين مثل هذه الموضوعات.

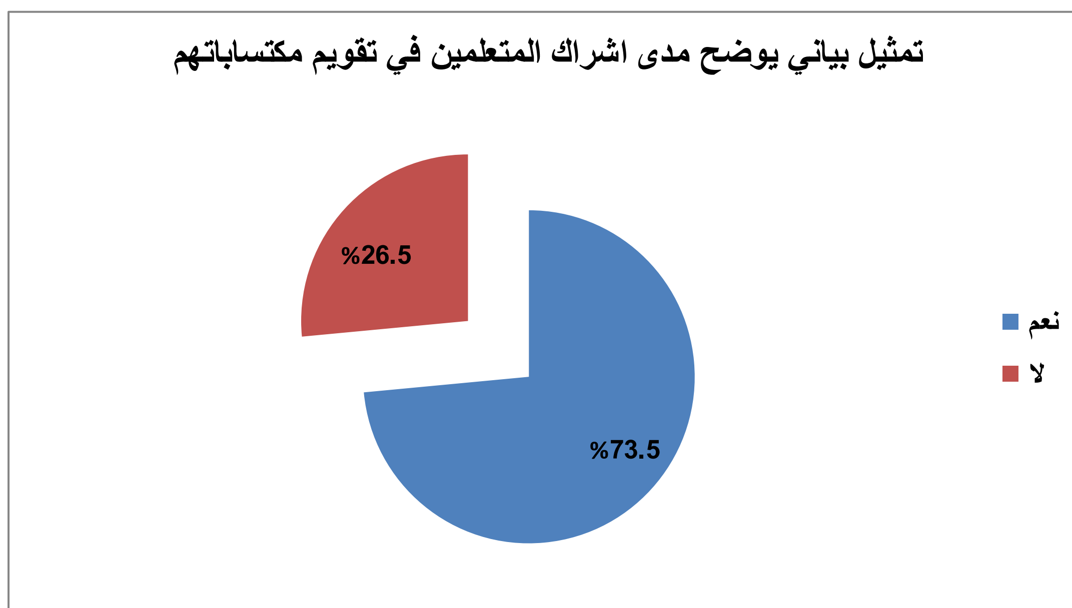
ثالثا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور الصعوبات المؤثرة في تطبيق الإجراءات التقويمية

يتسم عرض وتحليل 15 عبارة خاصة بالصعوبات التي تواجه هيئة التعليم في تطبيق الإجراءات التقويمية للنشاط الإدماجي من البند 18 إلى 32 على النحو التالي:

أ- عرض وتحليل العبارة رقم 18: التي توضح مدى إشراك المعلمين في تقوم مكتسباتهم:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	27	72.97	120	73.61	147	73.50
لا	10	27.02	43	26.38	53	26.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 20: يوضح توزيع أفراد العينة حول مدى إشراك المتعلمين في تقويم مكتسباتهم



شكل رقم19: إشراك المتعلمين في تقويم مكتسباتهم

1- التعليق:

تظهر النسب المئوية الموجودة والتمثيل البياني السابقين أن إشراك المتعلمين في تقويم مكتسباتهم ممارسة بيداغوجية نالت الإجابة بنعم بنسبة 73.50% عند أغلبية أفراد العينة من الجنسين وبالإجابة لا بنسبة 26.50%، وما يلاحظ كذلك أن استجابات الذكور والإناث كانت متقاربة جدا في هذه العبارة من حيث الإيجاب والسلب.

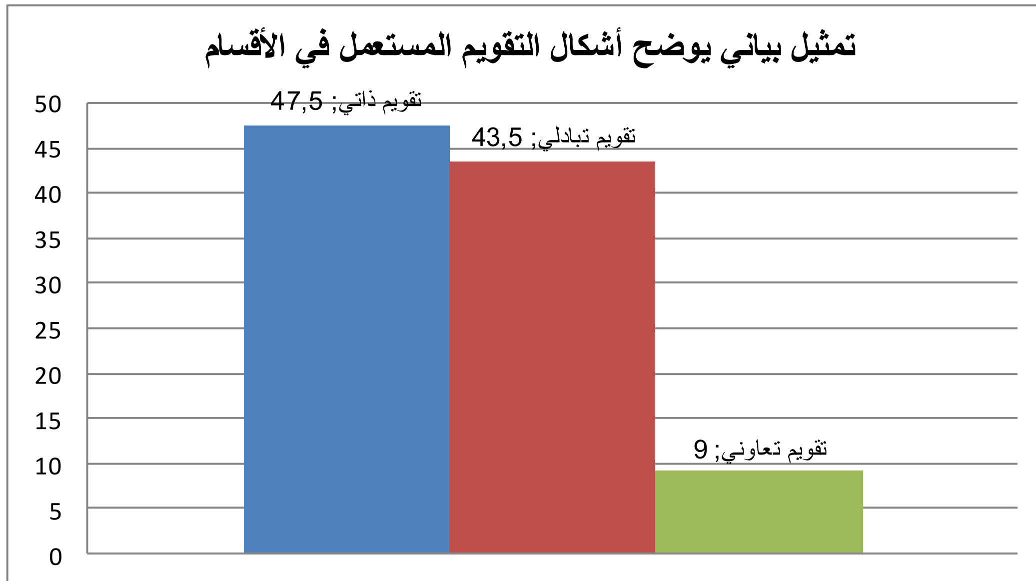
2- التحليل:

يمكن القول أن كثير من المعلمين يقومون بإشراك التلاميذ في تقويم مكتسباتهم ولكن هذا الفعل البيداغوجي ينقصه التنويع وغياب إستراتيجية فعالة في تقويم مكتسبات التلاميذ فمازال المعلم ملتزم بكثير من الممارسات التقليدية للفعل التقويمي وعوض أن يعالج التلاميذ أخطائهم يقع معظمهم في مشكل المقارنة بينهم من حيث العلامات فقط إذ مازالت النظرة إلى الخطأ على أن فعل يجر وراءه التأنيب.

ب- عرض وتحليل العبارة رقم 19: التي توضح أشكال التقويم السائد:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
تقوم ذاتي	17	45.94	78	47.85	95	47.50
تقويم تبادلي	16	43.24	71	43.55	87	43.50
تقويم تعاوني	04	10.81	14	08.58	18	09
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 21: يوضح أشكال التقويم السائدة عند المعلمين



شكل رقم20: يمثل أشكال التقويم

1- التعليق:

من خلال النسب المئوية المبينة في الجدول والتمثيل البياني أعلاه يظهر أن الشكلين التقويميين الأكثر شيوعا عند المعلمين هما التقويم الذاتي بـ 47.50% والتقويم التبادلي بـ 43.50% بينما كان نصيب التقويم التعاوني 09% فقط، كما أن استجابات الذكور والإناث كانت متقاربة إن لم نقل متساوية خاصة في التقويم التبادلي.

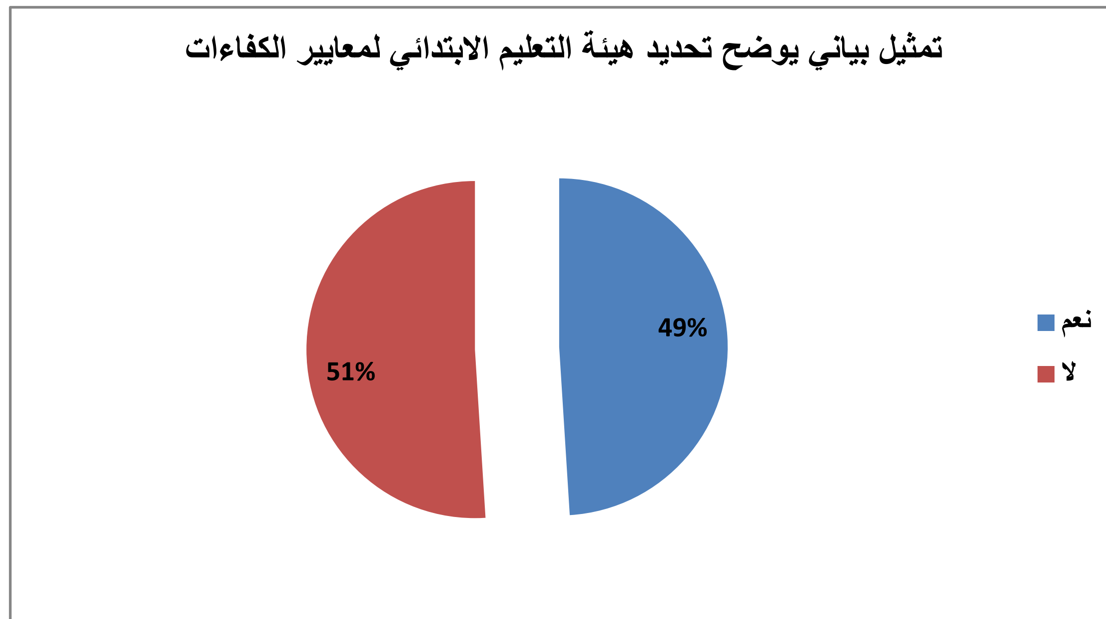
2- التحليل:

عند تحليل هذه العبارة يتضح أن هناك شكلان من التقويم يركز عليهما أغلبية أفراد وهما الذاتي والتبادلي حيث يقوم التلاميذ عن طريق وشبكة تقويمية لتحليل نص أو وضعية إدماجية بتصحيح أخطائه، أو يقوم التلاميذ بتبادل أوراق الإجابة على التمرين أو الاختبار ويكتشفون محاسن وأخطاء إجاباتهم، أما التقويم التعاوني فقد كان منعدما في تطبيقه من طرف هيئة التعليم الابتدائي نظرا لأسباب عدة منها العدد الكبير للتلاميذ، حيث يصل في المدارس إلى 44 و45 تلميذ بحيث يتعذر على المعلم تقويمهم والقيام بهذا التقويم، وكذلك عدم تكوين المعلم على هذا النمط من التكوين.

ج- عرض وتحليل العبارة 20: التي توضح تحديد معايير الكفاءات التي يقيمها المعلمون:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	17	45.94	81	49.69	98	49
لا	20	54.05	82	50.30	102	51
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 22: يبين توزيع أفراد العينة حسب تحديدهم لمعايير الكفاءات التي يقيمونها



شكل رقم 21: يوضح تحديد معايير الكفاءات من طرف المعلمين

1- التعليق:

تظهر النسب المئوية المسجلة في الجدول والتمثيل البياني أعلاه أن أفراد العينة لا تقوم بتحديد معايير الكفاءات بكاملها بل انقسمت بالتساوي تقريبا بين مجيب بنعم لتحديد هذه المعايير وهذا بنسبة 49% وبـ لا بنسبة 51% كما أن استجابات الجنسين من الذكور

والإناث كانت متقاربة فنسبة الإجابات بـ نعم كانت 45.94% للذكور و 49.69% للإناث ونسبة الإجابات بـ لا كانت 54.05% للذكور و50.30% للإناث.

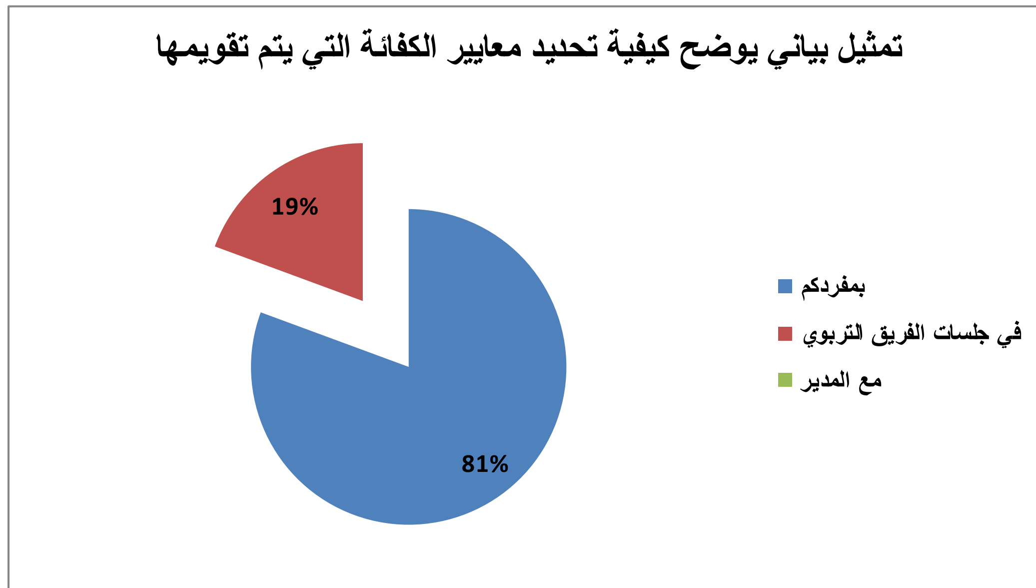
2- التحليل:

تفسر هذه النتائج المتحصل عليها بأن أفراد العينة ر يوجد في أغلبيتها من يقوم بتحديد هذه المعايير في تقويم كفاءات التلاميذ، بل أبعد من هذا أن كثير من المعلمين لا يفرق بين مفهوم معيار الكفاءة ومؤشر الكفاءة، وعليه فانقسام أفراد العينة إلى فئة تحدد هذه المعايير وفئة أخرى لا تحددها يرجع إلى التكوين الذي تلقاه كل منهما.

د- عرض وتحليل العبارة رقم 21: التي توضح كيفية تحديد هذه المعايير:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
بمفردكم	14	82.35	65	80.24	79	80.61
في جلسات الفريق التربوي	03	17.64	16	19.75	19	19.38
مع المدير	00	00	00	00	00	00
المجموع	17	100	81	100	98	100

الجدول رقم 23: يوضح كيفية تحديد معايير الكفاءات التي تقيم



شكل رقم22: يوضح كيفية تحديد معايير الكفاءة

1- التعليق:

من خلال الأرقام المبينة في الجدول يظهر جليا أن أفراد العينة الذين رأوا بأنهم يقومون بتحديد معايير الكفاءة يفعلون ذلك بشكل فردي عن طريق التحضيري اليومي وهذا بنسبة 80.61% بينما الذين يعتمدون على جلسات الفريق التربوي جاءت نسبتهم ضئيلة وهذا بـ 19.38% وهناك تقارب بين الذكور والإناث في هاتين الفئتين أما تحديد هذه المعايير مع المدير فلم يكن واردا في استجابات المعلمين.

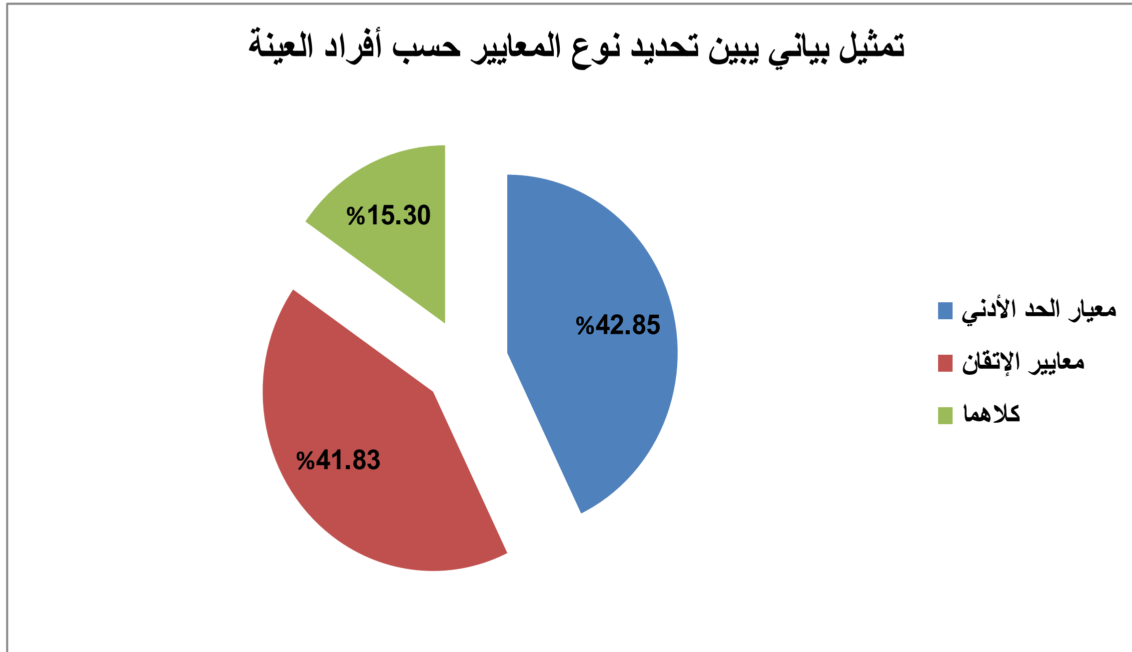
2- التحليل:

يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها على أن هيئة التعليم الابتدائي تعتمد على التحضيري اليومي أي بمفردها في تحديد معايير الكفاءة المراد تقويمها وهذا بناء إما على المعلومات والمعارف الشخصية، أو على التكوين الذي تلقته في الميدان كما يمكن اعتبار جلسات الفريق التربوي في معظم المدارس الابتدائية إجراء إداري أو تكمله للنصاب الساعي ولهذا فإن هيئة التعليم الابتدائي لا تعتمد عليه في تحيد هذه المعايير ومن التفسيرات التي يمكن أن نعطيها هو دور المدير الذي يكاد يكون منعدما في المجال البيداغوجي ينتقى المدير في المسابقات على أسس غير الكفاءة وعليه فإن الفائدة يمكن أن يقوم بتزويدها للمعلم غير مجدية وغير مطروحة.

هـ- عرض وتحليل العبارة رقم22: التي توضح تحديد نوع المعايير:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
معايير الحد الأدنى	07	41.17	35	43.20	42	42.85
معايير الإتقان	07	41.17	34	41.97	41	41.83
كلاهما	03	17.64	12	14.81	15	15.30
المجموع	17	100	81	100	98	100

الجدول رقم 24: يوضح توزيع أفراد العينة حول تحديد نوع المعايير



الشكل رقم22: يوضح توزيع أفراد العينة حول نوع المعايير التي يتم تحديدها

1- التعليق:

يمكن الاستنتاج بأن أفراد العينة التي تقوم بتحديد معايير الكفاءة انقسمت تقريبا بالتساوي بين من يحدد المعيار الأدنى و هذا بنسبة 42.85% لكلا الجنسين وبين من يحدد معايير الإتقان للكفاءة المستهدفة من النشاط بنسبة 41.83% أما فئة المعيارين معا فلم النسبة قليلة و هذا بـ 15.30%.

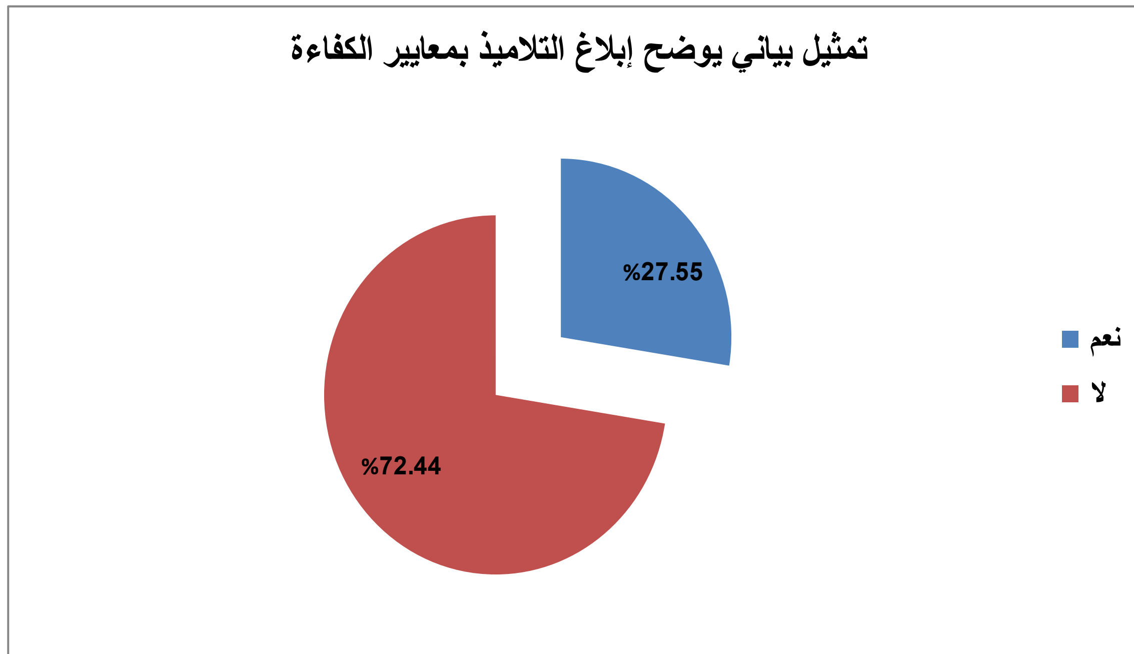
2- التحليل:

من المفروض للمعلم في تقييمه لكفاءات التلاميذ تحديد معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان و هذا لإعطاء الفرصة للتلاميذ في تقويم جيد يراعى تطورهم والرفع من مستواهم والنتيجة الضئيلة في استخدام المعلمين كلا من المعيارين يجعل التقويم مبتورا فتحديد المعيار الأدنى دون تحديد المعيار الإتقان في إجابات التلاميذ لا يساعد على الرفع من مستوى الكفاءة عند التلميذ، فهذا الأخير يحتاج أن يرقى بمستوى معارفه إلى الإتقان وعدم الاكتفاء بالمستوى الأدنى.

و- عرض وتحليل العبارة رقم 23: التي توضح إبلاغ التلاميذ بمعايير الكفاءة:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	06	35.29	21	25.92	27	27.55
لا	11	64.70	60	74.07	71	72.44
المجموع	17	100	81	100	98	100

الجدول رقم 24: يوضح توزيع أفراد العينة حول إبلاغ التلاميذ بمعايير الكفاءة



شكل رقم23: يوضح توزيع أفراد العينة حول إبلاغ التلاميذ بمعايير الكفاءة

1- التعليق:

يظهر جليا من خلال النسب المئوية في الجدول أن أغلبية أفراد لا تقوم بإبلاغ التلاميذ بمعايير الكفاءة التي تتحقق لديهم بعد تقويمها و هذا بنسبة %72.44 لكلا الجنسين كما يلاحظ تقارب في استجابات أفراد العينة من كلا الجنسين بإبلاغ التلاميذ معايير الكفاءة.

2- التحليل:

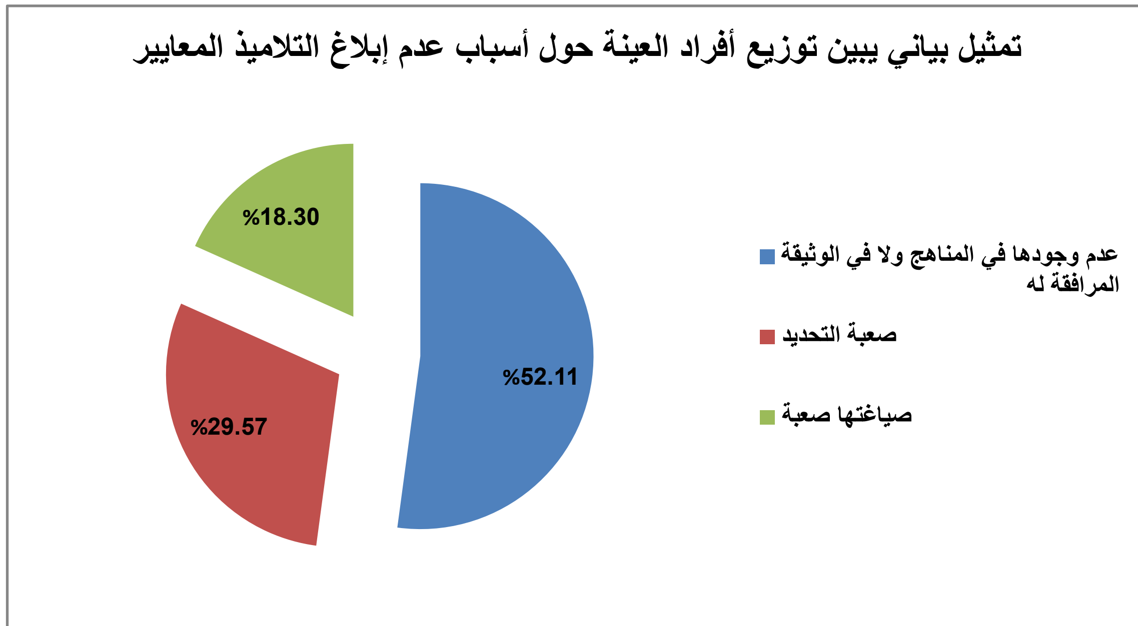
يمكن أن تفسر النتائج المتحصل عليها أن هيئة التعليم الابتدائي لا تعمل بالمعايير الدقيقة لتقييم الكفاءة ما بالك بإبلاغها للتلاميذ لأن حسب آراء بعضهم أن حتى أبلغنا التلاميذ بهذه المعايير فإنهم لن يكونوا قادرين على تقدير كفاءتهم العلمية في نشاط ما.

كما أن كثير من المعلمين يبتعد عن التبليغ حتى لا يقعون في مشاكل تقييمية مع الأولياء الذين يملكون مستوى معرفي يؤهلهم للحكم على مستوى أبنائهم.

عرض وتحليل العبارة رقم 24: التي توضح أسباب عدم إبلاغ المعايير للتلاميذ:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
عدم وجودها في المناهج ولا في الوثيقة المرافقة له	05	45.45	32	53.33	37	52.11
صعبة التحديد	01	09.09	20	33.33	21	29.57
صياغتها صعبة	05	45.45	08	13.33	13	18.30
المجموع	11	100	60	100	71	100

الجدول رقم 25: يوضح توزيع أفراد العينة حول أسباب عدم إبلاغ المعايير للتلاميذ



شكل رقم24: يبين توزيع أفراد العينة حول أسباب عدم الإبلاغ

1- التعليق:

تظهر النسب المبينة في الجدول والتمثيل البياني أعلاه أنه الفئة الأولى المتمثلة في عدم وجود هذه المعايير في المناهج والوثيقة المرافقة له نالت النسبة الأولى 52.11% حسب استجابات الذكور والإناث في حين جاءت النسبة الثانية بـ 29.57% للفئة الثانية المتمثلة في صعوبة تحديد المعايير من خلال استجابات الذكور والإناث فيما رأى أفراد العينة الباقون الفئة الثالثة الممثلة بصعوبة الصياغة كأحد أسباب عدم إبلاغ المعايير بـ 18.30%.

2- التحليل:

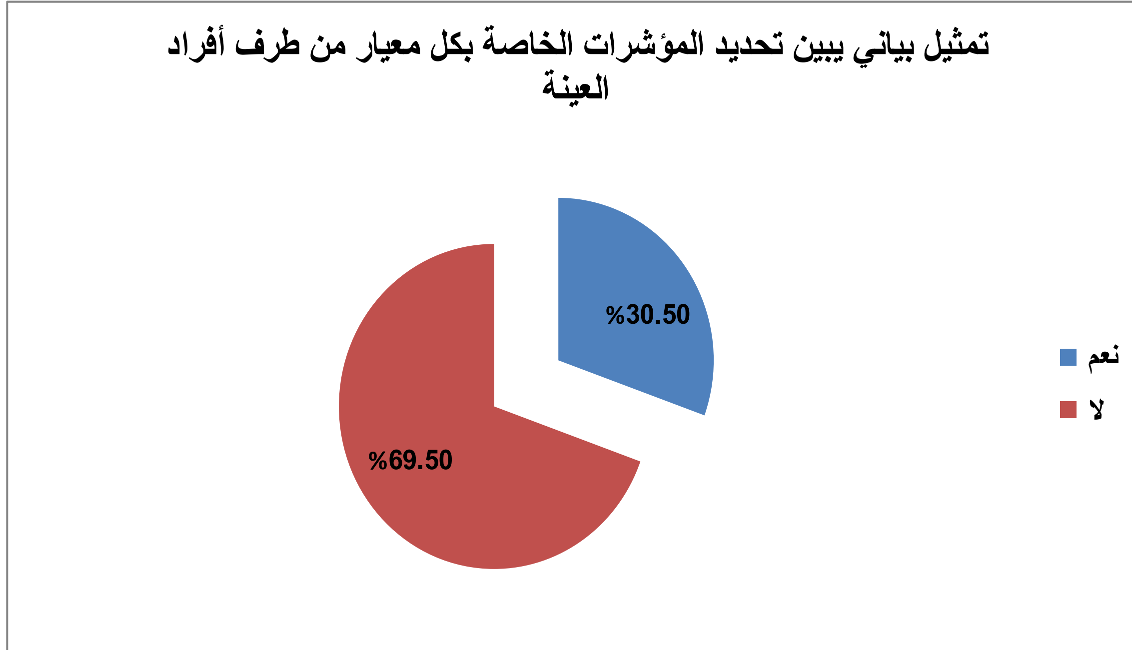
يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها والمعبرة عن أسباب عدم إبلاغ التلاميذ بمعايير التقويم بعدم وجودها في المناهج ولا في الوثيقة المرافقة بعدم إطلاع المعلمين عن محتوى الوثيقة والمناهج الخاصة بكل مستوى دراسي فهناك أمثلة على سبيل الاستئناس بها موجودة في الوثيقة المرافقة للمناهج وعلى المعلم الإطلاع عليها والنسج على منوالها أما بخصوص صعوبة صياغتها وتحديدها فيمكن إرجاعه إلى عدم التطرق إليها في التكوين المستمر من طرف هيئات التفتيش والتكوين.

دون أن ننسى أن بعض المعلمين تعودوا على النمط القديم من التكوين ولا يجدوا في أنفسهم القدرة على الاطلاع والاجتهاد.

عرض وتحليل العبارة رقم 25: التي توضح المؤشرات الخاصة بكل معيار؟

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	10	27.02	51	31.28	61	30.50
لا	27	72.97	112	68.71	139	69.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 26: يوضح توزيع أفراد العينة حسب تحديدهم للمؤشرات الخاصة بكل معيار



شكل رقم25: يوضح تحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار

1- التعليق:

تبين النسب المسجلة في الجدول والتمثيل البياني أن استجابات أفراد العينة بعدم تحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار في التقويم نالت نسبة %69.50 من كلا الجنسين أما القيام بتحديد هذه المؤشرات فقد اقتصرت على نسبة %30.50 من مجموعة أفراد العينة ذكورا وإناثا، كما أن هناك تقارب في استجابات الذكور والإناث في الفئتين نعم ولا.

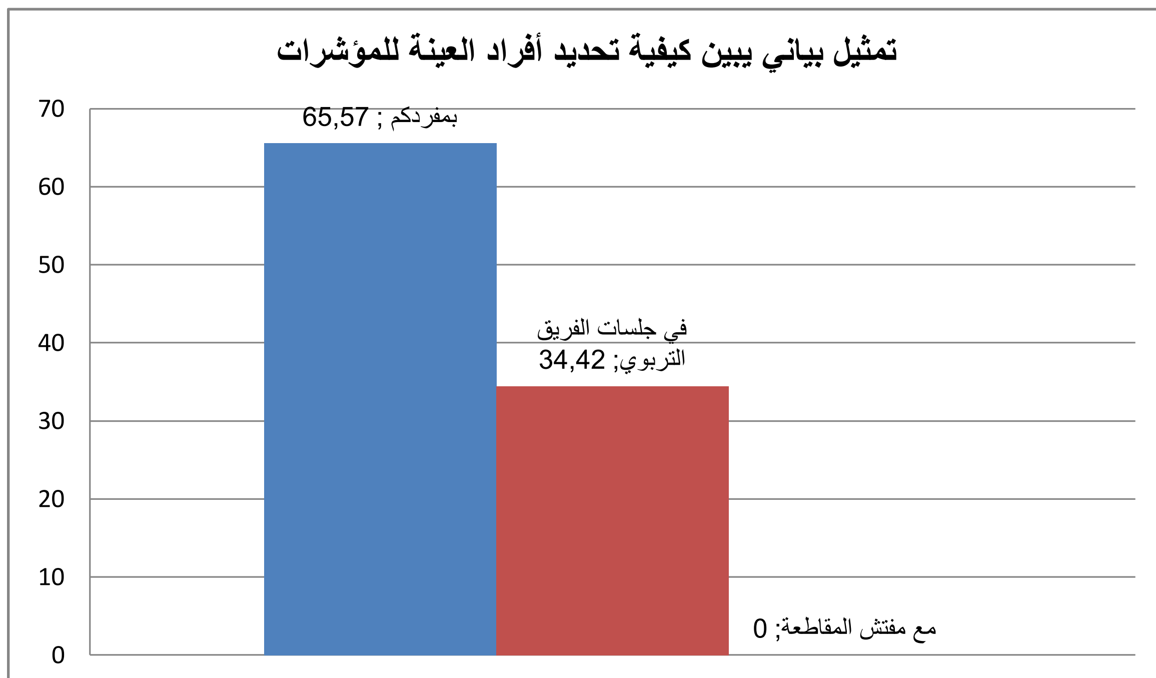
2- التحليل:

يمكن تفسير عدم تحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار عند تقويم نشاط ما إلى ارتباط عقلية المعلم التكوينية بالممارسة التقويمية القديمة، وكذلك عدم تهيئة المعلم للعمل بهذه المفاهيم من الناحية التكوينية، واعتماد هذا الأخير على الكتاب المدرسي فقط دون اللجوء إلى باقي الوثائق التي من شأنها مساعدته على تحديد هذه المؤشرات وإدراك مدى أهميتها في تقويم المتعلم تقويما موضوعيا وفعالا.

عرض وتحليل العبارة رقم 26: التي توضح كيفية تحديد هذه المؤشرات:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
بمفردكم	08	80	32	62.74	40	65.57
في جلسات الفريق التربوي	02	20	19	37	21	34.42
مع مفتش القاطعة	00	00	00	00	00	00
المجموع	10	100	51	100	61	100

الجدول رقم 27: يوضح توزيع أفراد العينة حسب كيفية تحديدهم للمؤشرات الخاصة بكل معيار



الشكل رقم26: يوضح تحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار

1- التعليق:

عند إلقاء نظرة على النسب المئوية الموجودة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بكيفية تحديد المؤشرات نجد أن نسبة كبيرة من أفراد العينة تحدد هذه المؤشرات بمفردها وهذا بنسبة 65.57% بينما جاءت الفئة الثانية المتمثلة في جلسات الفريق التربوي في

المرتبة الثانية بـ 34.42% بينما لم توجد استجابات خاصة بالفئة الثالثة وممثلة بمفتش المقاطعة.

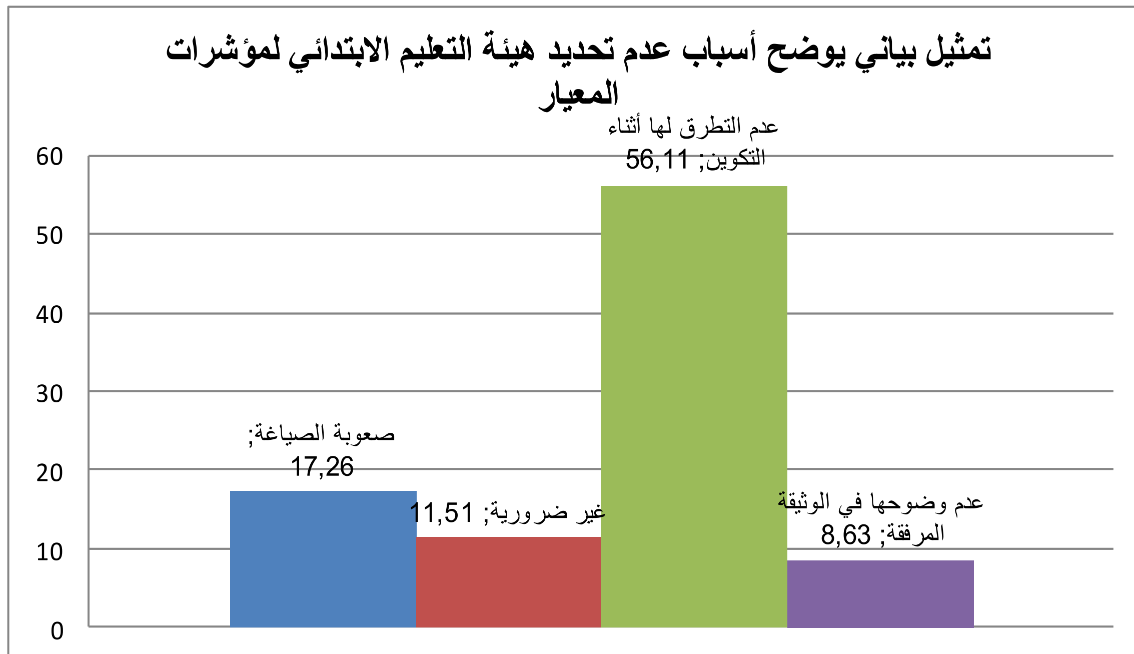
2- التحليل:

يمكن تفسير اتجاه أغلب أفراد العينة التي تحدد المؤشرات بمفردها إلى غياب التنسيق في العمل التربوي والبيداغوجي في المدرسة بين المعلمين من جهة وبين المعلمين ومدير المدرسة من جهة، كما أن جلسات الفريق التربوي في معظم المدارس لا تقوم بدورها في توجيه المعلمين نحو أداء العمل التعليمي كما ينبغي بل بقيت عبارة عن حجم زمني إجباري لا يحس فيه المعلم بدافعية في تغيير ممارساته البيداغوجية أما عن مفتش المقاطعة فقد غيب عن العمل البيداغوجي وطغى على عمله الجانب الإداري فلا يقوم به إلا في إطار الندوات التي استبدلت بالأيام التكوينية.

عرض وتحليل العبارة رقم 27: التي توضح أسباب عدم تحديدكم لمؤشرات المعيار:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
صعوبة الصياغة	03	11.11	21	18.75	24	17.26
غير ضرورية	02	07.40	14	12.50	16	11.51
عدم التطرق لها أثناء التكوين	17	62.96	70	62.50	78	56.11
عدم وضوحها في الوثيقة المرفقة	05	18.51	07	06.25	12	08.63
المجموع	27	100	112	100	139	100

الجدول رقم 28: يوضح أسباب عدم تحديد المعلمين لمؤشرات المعيار



شكل رقم 27: يبين أسباب عدم تحديد مؤشرات المعايير من قبل المعلمين

1- التعليق:

من خلال ما سجل من بيانات على الجدول والتمثيل البياني الخاصين بأسباب عدم تحديد هيئة التعليم الابتدائي للمؤشرات الخاصة بالمعيار يتبين أن أغلبية أفراد العينة من الجنسية اتجهت نحو الفئة الثالثة المتمثلة في عدم التطرق لهذا الموضوع أثناء فترة التكوين وهذا بنسبة 56.11% مع تساوي الذكور والإناث في الاستجابة لهذه الفئة على التوالي 62.96% للذكور و62.50% للإناث.

2- التحليل:

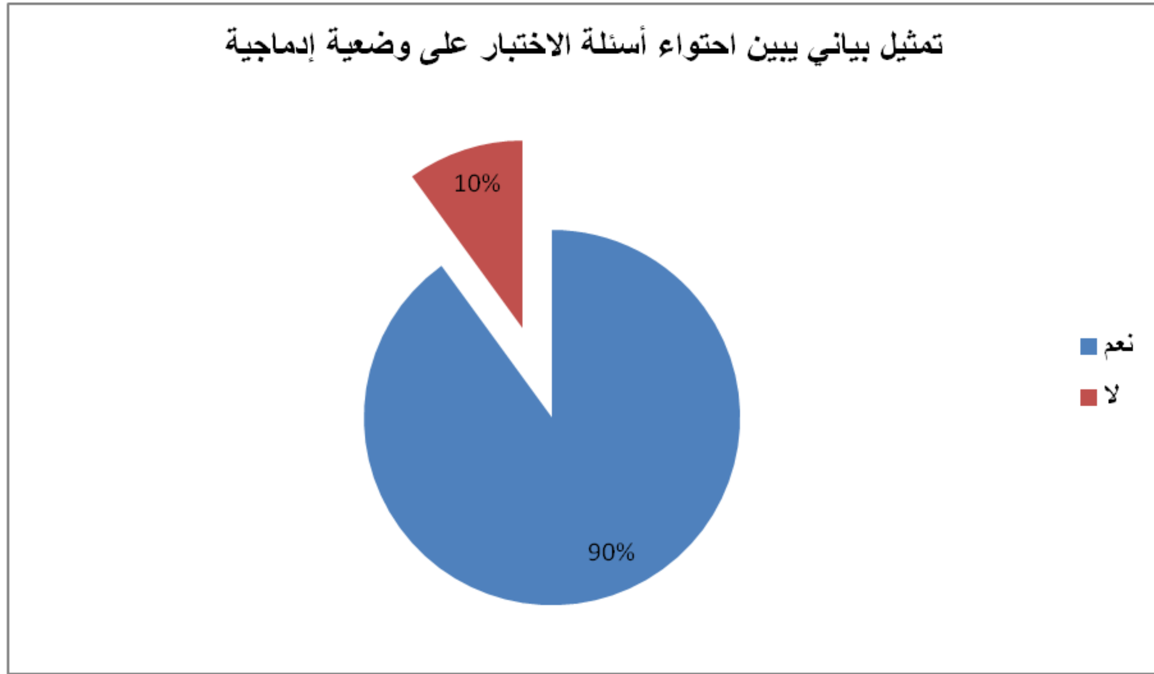
ما يمكن استنتاجه هو أن التكوين عامل مهم في تهيئة المعلمين فاختيار أغلبية أفراد العينة الفئة الثالثة والمتمثلة في عدم التعرض لموضوع المؤشرات والمعيار في تقويم الكفاءات عامل مساهم في عملية التقويم الفعال للتلاميذ وحتى الذين تكونوا في هذا الموضوع فإن تكوينهم كان يغلب عليه الطابع النظري ولهذا وجدوا صعوبة في صياغة وتحديد هذه المؤشرات.

عرض وتحليل العبارة رقم 28: التي توضح اشتمال أسئلة الاختبار على وضعية إدماجية:

الفئات	التكرارات

	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	30	81.08	150	92.02	180	90
لا	07	18.91	13	07.97	20	10
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 29: يوضح اشتمال أسئلة الاختبار على وضعية إدماجية



شكل رقم 28: يبين احتواء أسئلة الاختبار على وضعية إدماجية

1- التعليق:

توضح البيانات الإحصائية على الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة من كلا الجنسين أجابت بنعم على احتواء أسئلة الاختبار على وضعية إدماجية وكانت نسبة الذكور والإناث عالية جدا في هذا المجال على التوالي %81.08 للذكور و%92.02 بينما أجابت النسبة القليلة من أفراد العينة بـ لا والمقدرة بـ10% فقط.

2- التحليل:

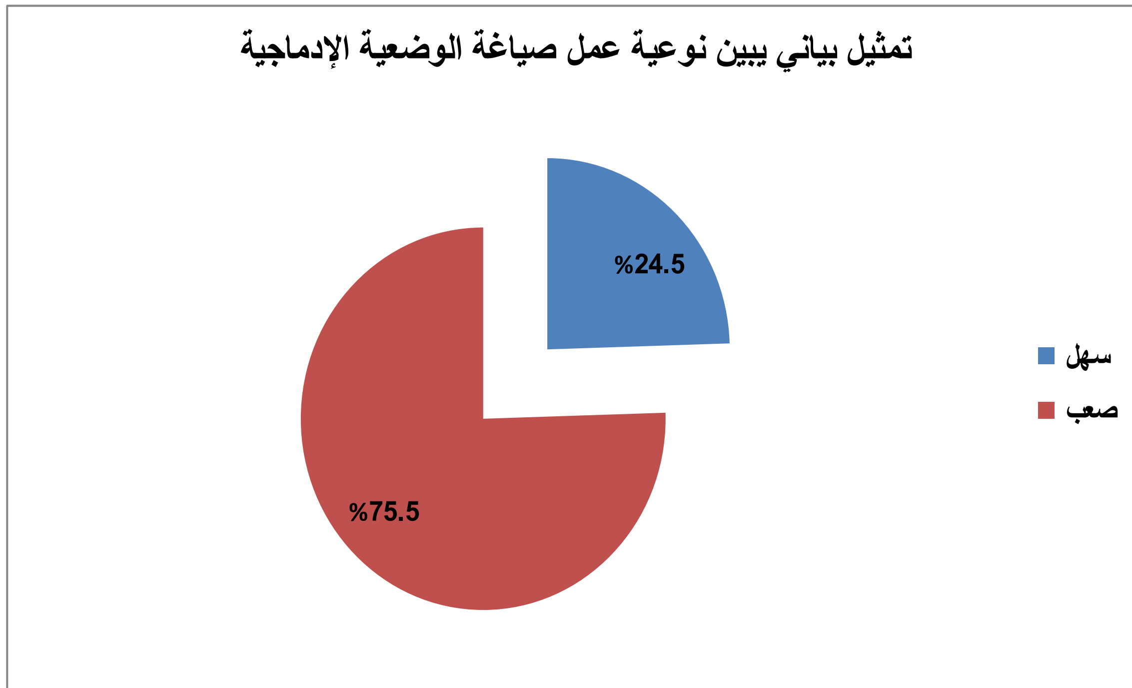
يمكن تفسير الإجماع الكبير لأفراد العينة على احتواء أسئلة الامتحان على وضعيات إدماجية إلى التطبيق الصارم لهيئة التعليم الابتدائي لما جاء من مناشير وزارية توجه جميع

أسلاك التعليم بالعمل بالوضعيات الإدماجية كممارسة تعلمية وتقويم فعال يضمن للمتعلم توظيف معارفه.

عرض وتحليل العبارة رقم 29: توضح نوعية صياغة الوضعية الإدماجية:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
سهل	08	21.62	41	25.15	49	24.50
صعب	29	78.37	122	74.84	151	75.50
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 30: يوضح صياغة الوضعية الإدماجية.



شكل رقم 29: يبين سهولة أو صعوبة صياغة الوضعية الإدماجية

1- التعليق:

تبين الأرقام المسجلة في الجدول والتمثيل البياني أن نسبة كبيرة تقدر بـ %75.50 من مجموع أفراد العينة ترى أن صياغة الوضعيات الإدماجية هو عمل صعب، وقد تقاربت آراء الذكور والإناث في هذا المجال على التوالي %78.37 و%74.84 أما المجيبون بـ لا

فكانت النسبة تعادل 24.50% في المجموع وكانت 23% إجابات الذكور والإناث متقاربة جدا.

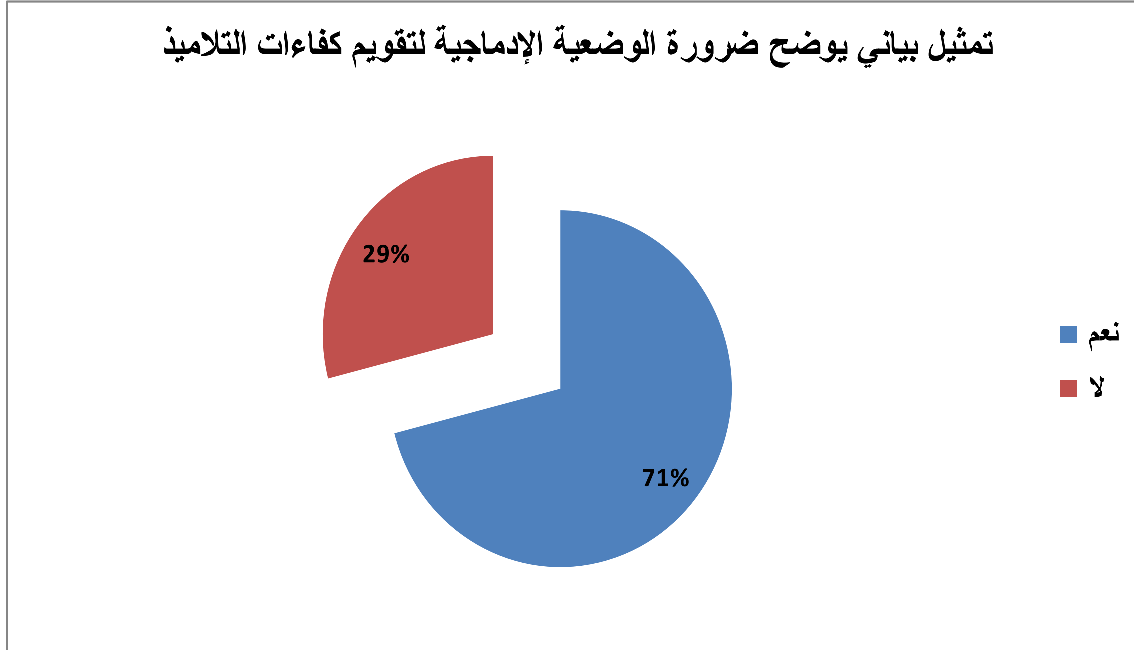
2- التحليل:

يمكن شرح وتفسير إجابات أفراد العينة بأغلبيتها بنعم لصعوبة صياغة الوضعيات الإدماجية في الاختبار أو في القسم كشكل من أشكال الوضعيات التعلمية إلى قلة التكوين في كيفية صياغتها كما أسلفنا الذكر في العبارات الخاصة بالتكوين التطبيقي إضافة إلى حداثة هذا الأسلوب من الممارسات التقويمية والتعلمية التي لم تهيأ لها هيئة التعليم الابتدائي في الفهم والتطبيق.

عرض وتحليل العبارة رقم 30: التي توضح مدى ضرورة الوضعية الإدماجية لتقويم كفاءات التلاميذ:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	32	86.48	110	67.48	142	71
لا	05	13.51	53	32.51	58	29
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 31: يوضح توزيع أفراد العينة حول ضرورة الوضعية الإدماجية لتقويم كفاءات التلاميذ.



الشكل رقم30: يوضح ضرورة الوضعية الإدماجية لتقويم كفاءات التلاميذ

1- التعليق:

توضح البيانات الإحصائية المسجلة على الجدول والتمثيل البياني الخاصين بتوزيع أفراد العينة حول ضرورة الوضعية الإدماجية لتقويم الكفاءات التعلمية للتلاميذ أن أغلبية أفراد العينة ترى أن الوضعية الإدماجية ضرورية لتقويم كفاءات التلاميذ بنسبة 71% في مجموع أفراد العينة بجنسيها الذكور والإناث كما لوحظ أن الإجابات بنعم عند الذكور أكبر نسبة منها عند الإناث الأولى 86.48% والثانية 67.48% أما إجابات النفي فكانت عند الإناث أعلى منها عند الذكور وهذا بنسبة 32.51%.

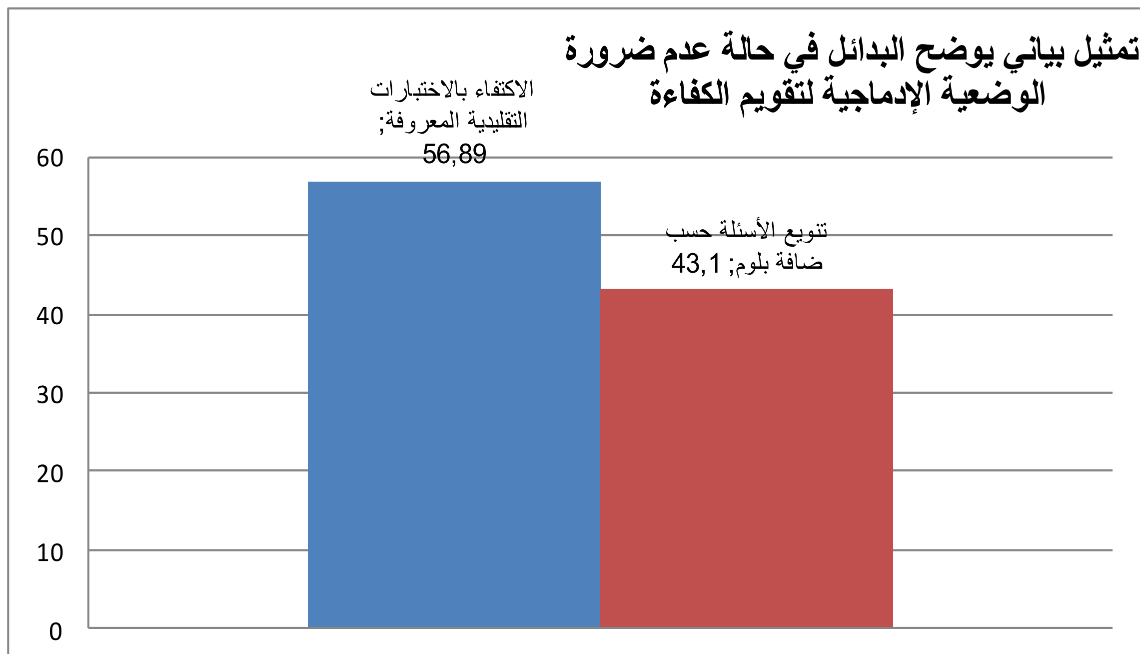
2- التحليل:

يمكن تفسير هذه النسب عند أفراد العينة أن رغم قلة التكوين التطبيقي في هذا المجال واعتبار صياغة الوضعية الإدماجية أمر صعب فإن هناك شعور وإحساس تربوي سليم من طرف المعلمين على أن هذا الأسلوب الجديد في التقويم يعتبر ضروري في تقويم كفاءات التلاميذ القاعدية.

عرض وتحليل العبارة رقم 31: التي توضح البدائل في حالة عدم ضرورة الوضعية الإدماجية لتقويم الكفاءة:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
الاكتفاء بالاختبارات التقليدية المعروفة	02	40	31	58.49	33	56.89
تنويع الأسئلة حسب ضافة بلوم	03	60	22	41.50	25	43.10
المجموع	05	100	53	100	58	100

الجدول رقم 32: يوضح بدائل الوضعية الاندماجي لتقويم الكفاءة.



الشكل رقم31: يبين البدائل الضرورية في حالة التخلي عن الوضعية الإدماجية لتقويم الكفاءة

1- التعليق:

ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول والتمثيل البياني الخاصين بالبدائل التي يطرحها أفراد العينة التي ترى بعدم ضرورة الوضعية الإدماجية ونسبتها 29% من المجموع العام للعينة ومن أهمها الاكتفاء بالاختبارات التقليدية المعروفة وهذا بنسبة مئوية 56.89% لكلا الجنسين.

أما الفئة الثانية والمتمثلة في تنويع الأسئلة حسب ضافة بلوم فلم تكن النسبة سوى 43.10%.

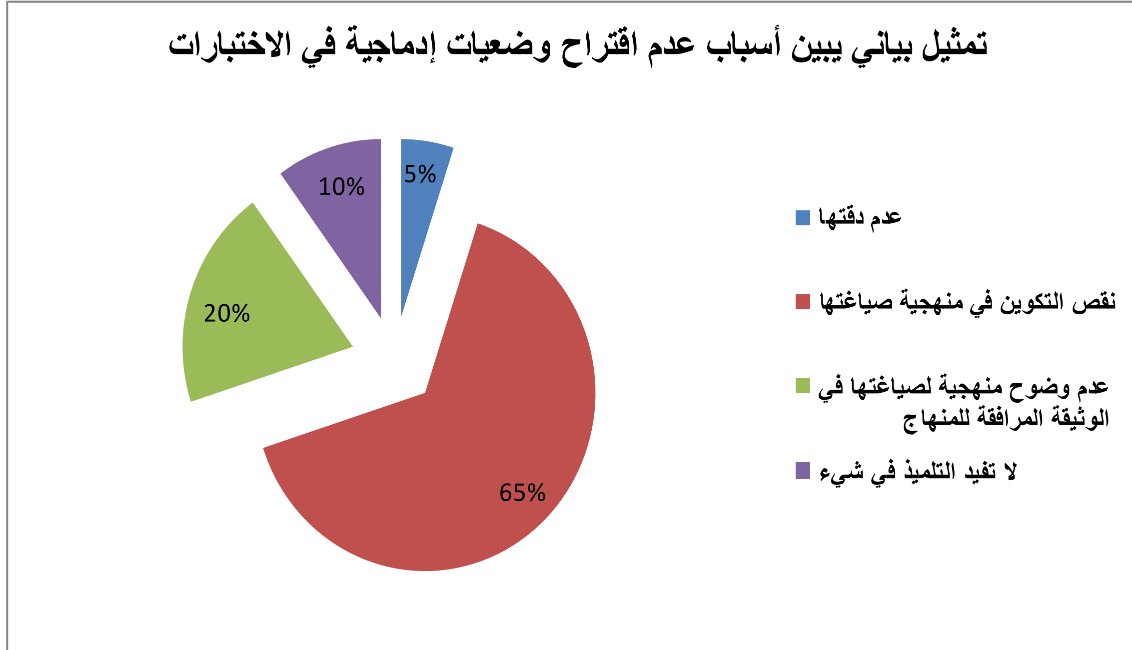
2- التحليل:

إن بعض أفراد العينة مازال حبيس الممارسات التقليدية للتعليم والتقويم، وحتى وإن كانت ضافة بلوم للأهداف ميدانيا صالحة للتطبيق، إلا أن ضرورة التعامل بالمقاربات الجديدة واجب على كل معلم، هذا من جهة ومن جهة أخرى تطرح مسألة تكوين المعلم بحدة في هذا الشأن إذا أردنا القيام بهذه النشاطات التعليمية والتقويمية على أحسن وجه.

عرض وتحليل العبارة رقم 32: التي توضح أسباب عدم اقتراح وضعيات إدماجية في الاختبارات:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
عدم دقتها	00	00	01	7.69	01	05
نقص التكوين في منهجية صياغتها	05	71.42	08	61.53	13	65
عدم وضوح منهجية لصياغتها في الوثيقة المرافقة للمناهج	01	14.28	03	23.07	04	20
لا تفيد التلميذ في شيء	01	14.28	01	7.69	02	10
المجموع	07	100	13	100	20	100

الجدول رقم 33: يوضح توزيع أفراد العينة حول أسباب عدم اقتراحات وضعيات إدماجية في الاختبارات



الشكل رقم32: يوضح أسباب عدم اقتراح وضعيات إدماجية في الاختبارات

1- التعليق:

تبين النسب المئوية المسجلة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بأسباب عدم اقتراح وضعيات إدماجية أن الفئة الثانية والمتمثلة في نقص التكوين في منهجية صياغة الوضعيات هي أحد أسباب عدم اقتراح الوضعيات الإدماجية في الاختبارات عند أفراد العينة المقدرة نسبتهم بـ 10% حيث نالت إجابات الفئة الثانية 65% من أفراد تليها الفئة الثالثة والخاصة بعدم وضوح منهجية لصياغتها في الوثيقة المرافقة للمناهج بـ 20% ونالت الفئة الرابعة والأولى على التوالي أقل الإجابات أو الاختيارات.

2- التحليل:

يمكن تفسير أسباب عدم اقتراح وضعيات إدماجية في الاختيارات وإن كان أمر غير مقبول من طرف بعض أفراد عينة البحث للإطار الرسمي يمثل هذه الممارسات البيداغوجية التي جاءت في صددها مناشير وزارية ومناهج ووثائق مرفقة تركز على العمل بها إلى غياب التكوين في منهجية صياغتها وتقويمها كسبب أولي ثم إلى أن بعض المعلمين الذين لهم أقسام دراسية في السنة الأولى خاصة والذين يرون أن الطفل ليس بحاجة إلى وضعيات إدماجية لأن معارفه بسيطة ولا يستطيع القيام بعملية الإدماج.

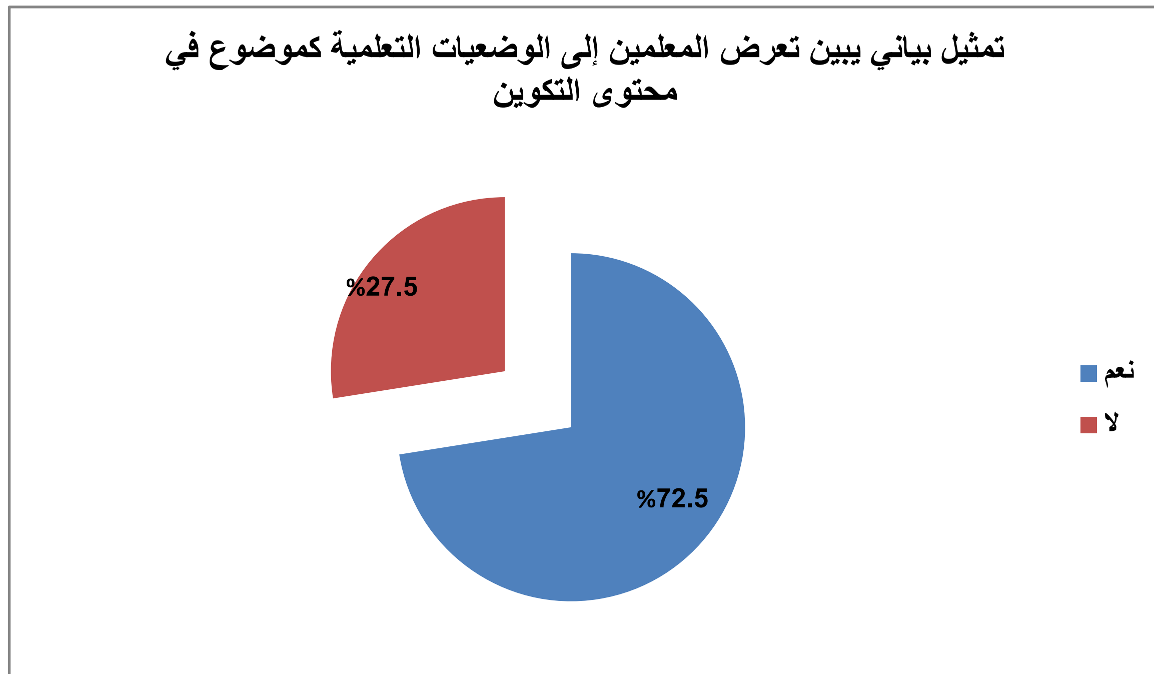
رابعا: عرض وتحليل نتائج عبارات محور الممارسات البيداغوجية

يتكون عرض وتحليل 05 عبارات خاصة والممارسات البياغوجية من 13 إلى 17.

أ- عرض وتحليل العبارة رقم 13: التي توضح التعرض إلى موضوع الوضعيات التعلمية في محتوى التكوين:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	23	62.16	122	74.84	145	72.5
لا	14	37.83	41	25.15	55	27.5
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 34: يوضح تعرض المعلمين في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية



الشكل رقم33: يوضح تعرض المعلمين في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية

1- التعليق:

من خلال النسبة المبينة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بتعرض هيئة التعليم الابتدائي لموضوع الوضعيات التعلمية في محتوى التكوين يظهر أن أغلبية أفراد العينة

تناولت موضوع الوضعيات التعلمية وهذا بنسبة 72,5٪ من طرف الجنسين ذكور وإناث كما سجلنا نسبة 27,5٪ ممن لم يتعرضوا لموضوع الوضعيات التعلمية.

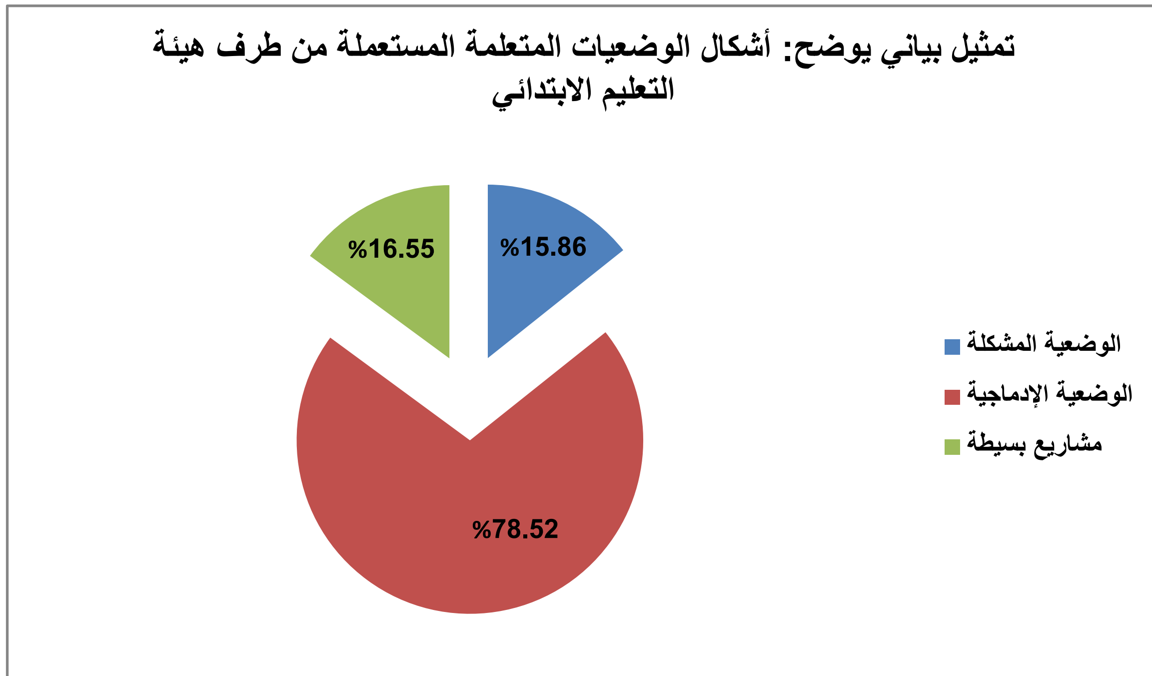
2- التحليل:

يعتبر موضوع الوضعيات التعلمية من المواضيع التي تندرج ضمن الممارسات البيداغوجية الجديدة وهي عبارة عن إشكالية مقترحة على سبيل المثال ينجزها المتعلم كأداة محددة للتدرج والوصول إلى التحكم في الكفاءة، ولهذا نجد أن إجابات المعلمين في أغلبها تدور حول تناول هذه الوضعيات في محتوى التكوين.

ب- عرض وتحليل العبارة رقم 14: التي أشكال الوضعيات التعلمية:

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
الوضعية المشكلة	02	8.69	21	17.21	23	15.86
الوضعية الإدماجية	17	73.91	81	66.39	98	78.52
مشاريع بسيطة	04	17.39	20	16.39	24	16.55
المجموع	23	100	122	100	145	100

الجدول رقم 35: يوضح تعرض المعلمين في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية



الشكل رقم34: يوضح تعرض المعلمين في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية

1- التعليق:

من خلال النسبة المبينة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بأشكال الوضعيات التعلمية يظهر أن الشكل الغالب عند أغلبية أفراد العينة هو الشكل المتمثل في الفئة الثانية الخاص بالوضعيات الإدماجية بـ 78,52٪ عند كلا الجنسين ثم الفئة الثالثة الخاصة بالمشاريع البسيطة بـ 16,55٪ والفئة الأولى بـ 15,86٪ كما الفئة الثانية والثالثة متقاربة عند الذكور والإناث.

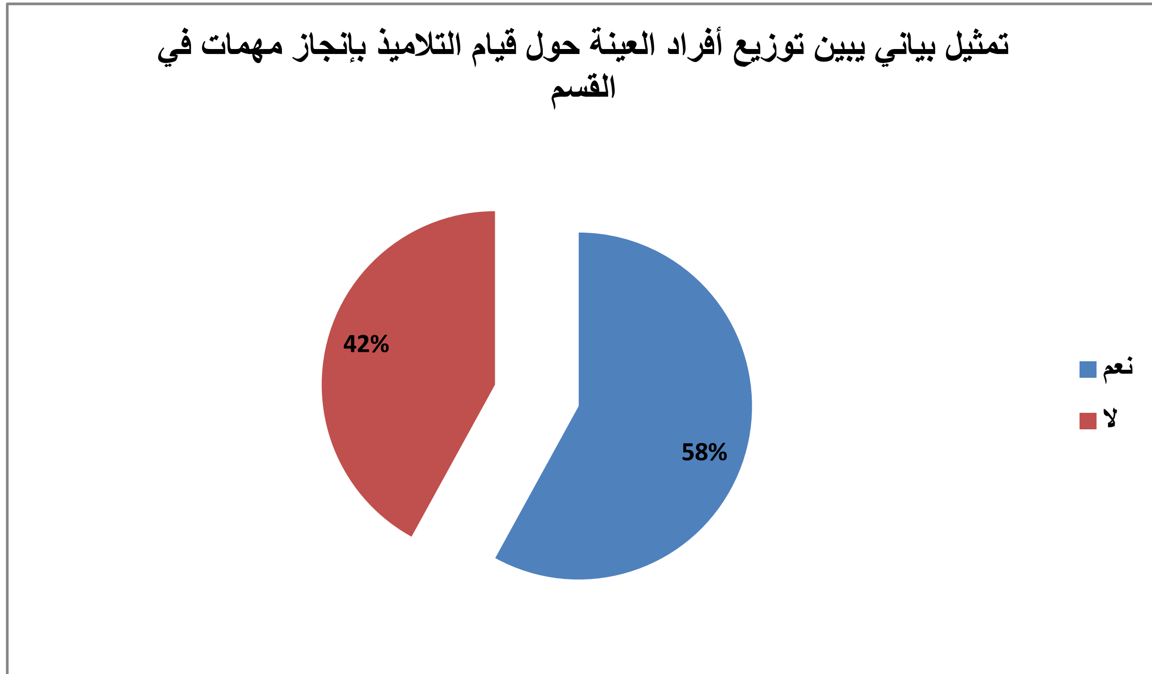
2- التحليل:

تبين لنا النتائج تفسيرا واحدا يتمثل في عزوف هيئة التعليم الإبتدائي عن الوضعيات المشكلة كممارسة تعليمية تعلمية عن استخدامها في التدريس وهذا يرجع إلى نقص وضعف التكوين في هذا الجانب كما أن المعلمين لا يعملون بطريقة المشروع إلا نادرًا نظرا لعدم توفر الوسائل التعليمية والمادية في المدارس من جهة وعدم تحفيز الإدارة لهذا النوع من الممارسات.

ج- عرض وتحليل العبارة رقم 15: التي توضح قيام التلاميذ بإنجاز مهمات في القسم

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	22	59.45	94	57.66	116	58
لا	15	40.54	69	42.33	84	42
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 36: يوضح توزيع أفراد العينة حول قيام التلاميذ بإنجاز مهمات في القسم



الشكل رقم35: يبين توزيع أفراد العينة حول قيام التلاميذ بإنجاز مهمات في القسم

1- التعليق:

يتبين من خلال النسبة في الجدول والتمثيل البياني الخاصين بقيام التلاميذ بإنجاز مهمات في القسم أن أفراد العينة توزعوا بشكل تقريبي بين قائل بنعم و هذا بنسبة 58٪

وقائل بلا بـ 42٪ مع ارتفاع طفيف لمن يكلفون التلاميذ بإنجاز مهمات في القسم ويلاحظ كذلك تقارب الذكور والإناث في النسب في الفئتين نعم ولا.

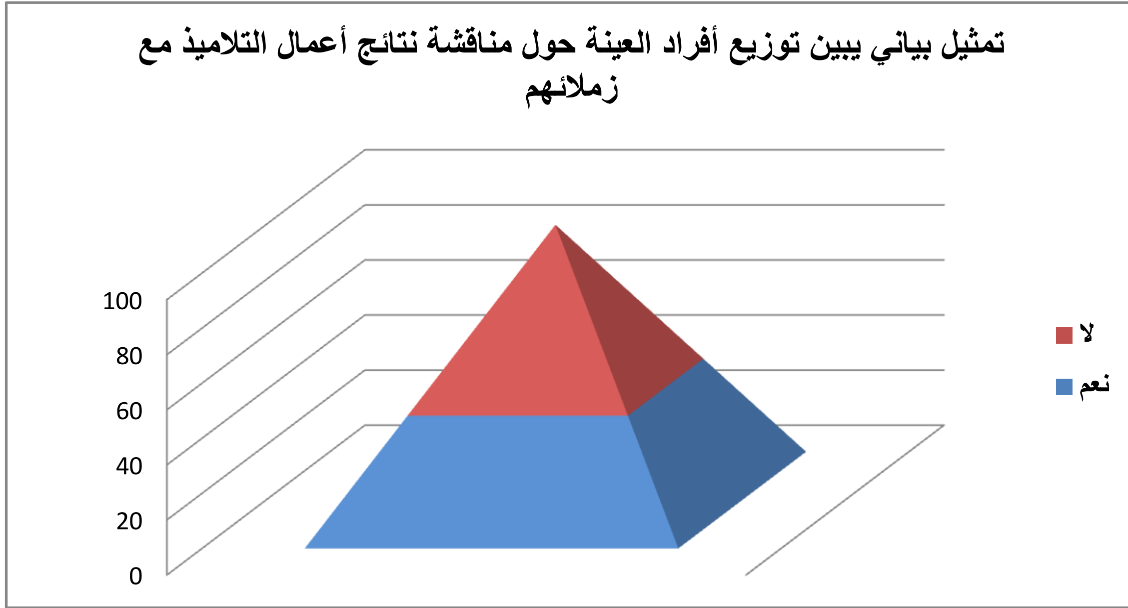
2- التحليل:

يعتبر إنجاز المهمات من طرف التلاميذ في القسم وسيلة من وسائل التحقق من التحكم في الكفاءات القاعدية للتلاميذ ويظهر من خلال النسب المئوية أنه لا توجد أغلبية مطلقة من أفراد العينة تقوم بهذا العمل نظرًا لتفضيل المعلمين تكليف التلاميذ بإنجاز التمارين أو المهمات بشكل عام في المنزل ثم تقويمها في القسم إلا أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين تقوم بإعطاء تمارين لموضوع الدرس.

د- عرض وتحليل العبارة رقم 16: التي توضح مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
نعم	14	37.83	68	41.71	82	41
لا	23	62.16	95	58.28	118	59
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 37: يوضح توزيع أفراد العينة حول مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم



الشكل رقم36: يبين توزيع أفراد العينة حول مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم

1- التعليق:

تظهر النسب المئوية المسجلة في اجدول والتمثيل البياني الخاصين بآراء المعلمين حول مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم أن الإجابات بـ لا كانت الغالبة وهذا بـ 59٪ من مجموع أفراد العينة من الجنسين ذكور وإناث والإجابات بـ لا كانت أقل وهذا بنسبة 41٪ كما أن إجابات الذكور والإناث على الفئتين كانت متقاربة فمن حيث الإيجاب كانت 37.83٪ و 41.71٪ للذكور والإناث على التوالي، وكذلك من حيث السلب 62.16٪ للذكور و 58.28٪ للإناث.

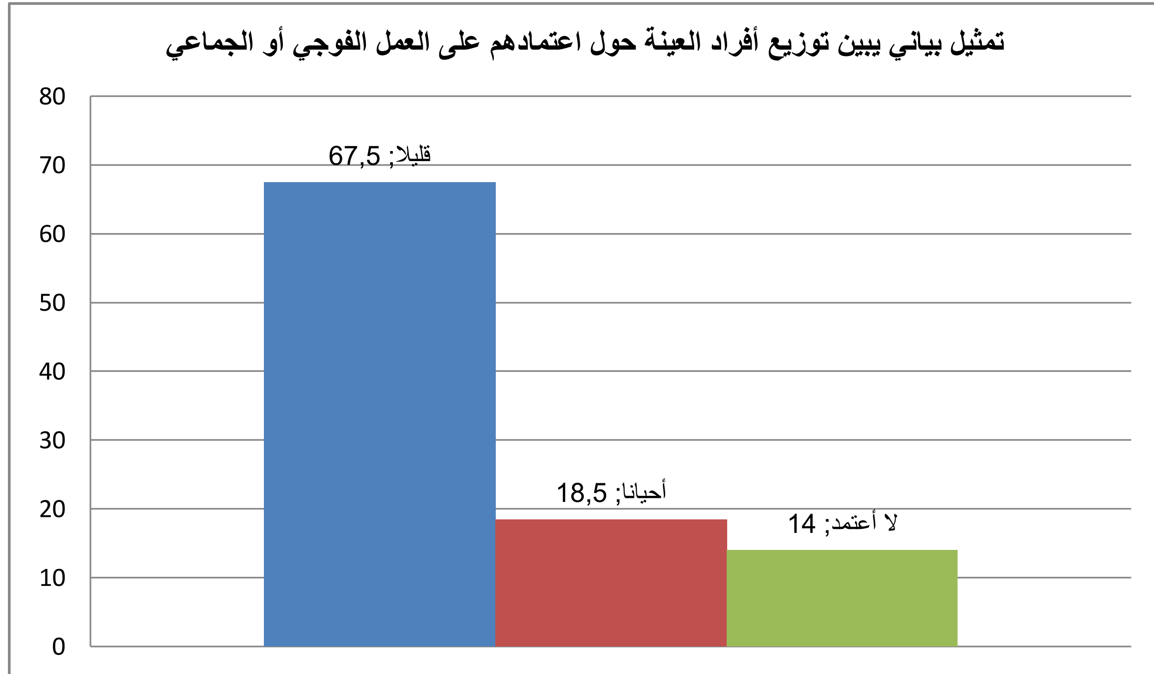
2- التحليل:

يعتبر أسلوب أو الممارسة البيداغوجية المتمثلة في مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم جد مهمة في العمل التربوي للمعلم والتلميذ على السواء ومن خلال النتائج يظهر أن هيئة التعليم الابتدائي الممثلة في عينة البحث لا تقوم بهذه الممارسة نظرا لعدم تعود تدريب المعلم على مثل هذه الممارسات من جهة وعلى تبرير المعلمين بكثافة المواضيع والدروس في المناهج المقررة والزمن المخصص لهذه الأعمال وكذا العدد الأكبر للتلاميذ حيث يصل في بعض الأقسام إلى 40 تلميذ وأكثر الأمر الذي يسمح بتطبيق مثل هذه الممارسات.

هـ- عرض وتحليل العبارة رقم 17: التي توضح اعتماد هيئة التعليم الابتدائي على العمل الفوجي أو الجماعي

الفئات	التكرارات					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	(%)	العدد	(%)	العدد	(%)
قليلا	24	64.86	111	68.09	135	67.5
أحيانا	07	18.91	30	18.40	37	18.5
لا أعتمد	6	16.21	22	13.49	28	14
المجموع	37	100	163	100	200	100

الجدول رقم 38: يوضح توزيع أفراد العينة حول اعتمادهم على العمل الفوجي أو الجماعي



الشكل رقم37: يبين توزيع أفراد العينة حول اعتمادهم على العمل الفوجي أو الجماعي

1- التعليق:

تظهر النسب على الجدول والتمثيل البياني الخاصين بموضوع اعتماد المعلمين على العمل الفوجي أو الجماعي أن الاعتماد على هذه الممارسة البيداغوجية التعليمية كانت قليلة وهذا بنسبة 67.5٪ من مجموع أفراد العينة ذكورا وإناثا.

كما نلاحظ تقارب كبير في الفئتين الأولى والثانية لكلا الجنسين بنسبة 64.18٪ و68.09٪ للذكور والإناث بالترتيب للفئة الأولى وبـ 18.91٪ 18.40٪ للذكور وللإناث على التوالي للفئة الثانية وعدم الاعتماد كليا على العمل الفوجي نالت نسبة 14٪ لكلا الجنسين.

2- التحليل:

تظهر النتائج المبينة في التعليق على البيانات اعتماد هيئة التعليم الابتدائي جزيئا وبصفة قليلة جدا على العمل الفوجي أو الجماعي ونظرا لما لهذه الممارسة البيداغوجية من أهمية في العمل التعليمي فإنها ستؤثر لا محالة على بناء التعلمات لأنها تسمح بترسيخ المعارف من جهة وتقويم أفكار التلاميذ وتصوراتهم وتغيير نظرتهم لمعارفهم الخاطئة بمعرفة الواقع.

خلاصة الفصل:

يظهر من خلال عرض وتحليل النتائج الخاصة بعبارات المحاور الثلاث الخاصة بموضوع الدراسة إضافة إلى محور البيانات الشخصية أن الممارسات القديمة ما زالت تطغى على العمل البيداغوجي للمعلمين وأنه يوجد إلحاح كبير على ضرورة التركيز على التكوين التطبيقي لبيداغوجيا الإدماج والتقويم التربوي بالمنظور الإدماجي والتقويم التربوي بالمنظور الإدماجي الجديد لأن مشكل التقويم يبقى العنصر المهم في العملية التربوية ككل والتعليمة بشكل خاص وسيظهر الفصل الموالي نتائج هذا التحليل بدقة.

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد :

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق بشيء من التفصيل إلى عرض أو تحليل نتائج الدراسة بكل محاورها بما في ذلك محور البيانات الشخصية، سنحاول في هذا الفصل إلى استخلاص النتائج العامة لهذه الدراسة من خلال اختبار الفرضيات، والإجابة على تساؤلات الدراسة ويكون مختوما بتوصيات واقتراحات.

أولا: اختبار الفرضيات

سنحاول في هذا الجزء تأكيد أو نفي الفرضيات من خلال ما جاء في الفصل السابق من عرض وتحليل لعبارات الاستمارة الخاصة بدراسة واقع تطبيق بيداغوجية الإدماج في المدارس الابتدائية والذي تمحور حول فرضية عامة هي:

يؤثر الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج لهيئة التعليم الابتدائي على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

وتم تقسيمها إلى ثلاثة فرضيات فرعية هي:

1 - يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجية الإدما ج عاملا مساهما في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ.

2 - تؤثر الصعوبات التي تواجهها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق الإجراءات التقويمية على التحصيل الدراسي.

3 - إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجية الإدماج.

أ- اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجية الإدماج عاملا مساهما في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ.

لتأكيد أو نفي هذه الفرضية تم الاعتماد على 12 بندا من الاستمارة من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 12 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العينة كالتالي:

1 - لقد تلقى أفراد العينة تكوينا حول موضوع المقاربة بالكفاءات وهذا بنسبة 100%.

2 - اعتمد أفراد العينة أشكال مختلفة من التكوين وكان أكثرها يعتمد على الندوات بنسبة 90%.

3 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن مدة التكوين غير كافية وهذا بنسبة 54%.

4 - اعتبرت أغلبية أفراد العينة أن مضمون التكوين ركز بشكل أكبر على إجراء تطبيق المقاربة بالكفاءات بنسبة 31%، أما موضوع بيداغوجيا الإدماج فلم يعطى التركيز الكافي عليه وكانت نسبته 20%.

5 - اعتبار نسبة معتبرة من أفراد العينة أنها لم تستفد ميدانيا من محتوى التكوين وهذا بنسبة 65.50%.

6 - اعتبار أفراد العينة أن من أسباب عدم الاستفادة من محتوى مدة التكوين غير كافية بنسبة 46.56% وافتقار المحتوى من التطبيق بنسبة 45.80%.

7 - اعتبار أغلبية العينة من المعلمين تعرضهم أثناء فترة التكوين إلى بيداغوجيا الإدماج وهذا بنسبة 77%.

8 - اعتبر أفراد العينة أن نوع التكوين في بيداغوجيا الإدماج كان نظريا بنسبة 70%.

9 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن فهمهم لتطبيق أنشطة الإدماج كان غير كاف بنسبة 78%.

10 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن أهداف تطبيق أنشطة الإدماج لم يتم إدراكها بشكل جيد بنسبة 65.50%.

11 -تركزت أغلبية أفراد العينة التي أدركت أهداف تطبيق أنشطة الإدماج حول ربط التعلمات لمختلف المواد والأنشطة بنسبة 50%.

12 -اعتبار أغلبية أفراد العينة أن موضوع إجراءات تقويم الوضعية الإدماجية لم يتعرض لها أثناء فترة التكوين بنسبة 59.50%.

الاستنتاج :

من خلال عرض نسب استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول الخاص بالتكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج ومدى مساهمته في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ نستنتج أن هناك موافقة مرتفعة نسبيا على كل هذه العبارات، وبالتالي فأغلبية أفراد العينة يعتبرون أن التكوين التطبيقي في بيداغوجيا الإدماج غير كاف وهذا يؤثر بطريقة غير مباشرة على طريقة آدائهم التعليمي والبيداغوجيا في بناء كفاءات التلاميذ مما يجعلهم في الكثير من الأحيان متعلقين بالممارسات التقليدية القديمة، وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قام بها بولقمح محمد حيث قدم مذكرة ماجستير للموسم الجامعي 2010/2009 هدفت إلى معرفة تطبيق المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الثانوي ومن ضمنها التطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج.

وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الأولى والتي نصها يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج عاملا مساهما في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ.

ب- اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

تواجه هيئة التعليم الابتدائ ي صعوبات في تطبيق الإجراءات التقويمية للنشاط الإدماجي.

لتأكيد أو نفي هذه الفرضية تم الاعتماد على 15 بند من الاستمارة من العبارة 18 إلى 32 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العينة كالتالي:

13- اعتماد أغلبية أفراد العينة على إشراك المتعلمين في تقويم مكتسباتهم بنسبة 87.50%.

14- اعتماد نسبة كبيرة من أفراد العينة على التقويم التبادلي بنسبة 57.11%.

15- اعتبار أغلبية أفراد العينة أنها لا تحدد معايير الكفاءات التي يقيمونها بنسبة 67.50%.

16- اعتبار أغلبية أفراد العينة نسبيا على تحديد معايير الكفاءات التي يقيمونها بشكل فردي بنسبة 61.53%.

17- اعتبار أفراد العينة يتوزعون في تحديدهم لنوع المعايير بين معايير الإتقان بنسبة 50.50% ومعيار الحد الأدنى بنسبة 39%.

18- اعتبار أغلبية أفراد العينة لا تعمل على إبلاغ التلاميذ بمعايير الكفاءة المستهدفة في التقويم بنسبة 69.50%.

19- اعتبار أغلبية أفراد العينة أن من أسباب عدم إبلاغ المعايير للتلاميذ عدم وجودها في المناهج والوثيقة المرافقة له وهذا بنسبة 86.33%.

20- اعتبار أغلبية أفراد العينة أنها العينة لا تقوم بتحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار وهذا بنسبة 77.50%.

21- اعتبار أغلبية أفراد العينة أنها تحدد المؤشرات الخاصة بكل معيار بمفردها بنسبة 80%.

22- اعتبار أسباب عدم تحديد مؤشرات المعيار عند أغلبية أفراد العينة إلى عدم التطرق لها أثناء فترات التكوين بنسبة 79.35%.

23 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة على الوضعية الإدماجية في أسئلة الاختبار بنسبة 85.50%.
24 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة أن صياغة الوضعية الإدماجية عمل صعب بنسبة 61.98%.
25 ـ اعتبار أكثر من نصف أفراد العينة أن الوضعية الإدماجية ضرورية لتقويم كفاءات التلاميذ بنسبة 55.50%.
26 ـ اعتماد بقية أفراد العينة ممن رأوا أن الوضعية الإدماجية غير ضرورية في أسئلة الامتحانات على الاختبارات الموضوعية كبديل بنسبة 54%.
27 ـ اعتبار أفراد العينة أنه من أسباب عدم اقتراح وضعيات إدماجية في الاختبارات يرجع إلى صعوبة تصحيحها بنسبة 70%.

الاستنتاج:

من خلال عرض نسب استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني الخاص بمواجهة هيئة التعليم الابتدائي لصعوبات في تطبيق الإجراءات التقويمية للنشاط الإدماجي أن هناك موافقة مرتفعة على كل العبارات ما عدا العبارة رقم 22، وبالتالي فأغلبية العينة يعتبرون أن هناك صعوبات تواجه هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق الإجراءات التقويمية للنشاط الإدماجي ترجع أساسا إلى عدم التعرض لها أثناء التكوين بشيء من التعمق وهذا ما يؤثر بطريقة غير مباشرة في التقويم الموضوعي والفعال للوضعيات الإدماجية من جهة وعزوف بعض المعلمين على تصحيحها بطريقة ملائمة واعتمادهم على التصحيح التقليدي.
وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الثانية والتي نصها : تواجه هيئة التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق الإجراءات التقويمية للنشاط الإدماجي.

ج- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجيا الإدماج.
لتأكيد أو نفي هذه الفرضية تم الاعتماد على 5 بنود من الاستمارة من العبارة رقم 13 إلى العبارة رقم 17 وقد كانت استجابات أفراد العينة كالتالي:
28 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة لتعرضهم في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية بنسبة 85%.

29 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة أن الوضعية المشكلة هي من الأشكال الغالبة في محتوى التكوين بنسبة 70.50%.

30 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة على قيام التلاميذ بانجاز مهمات في القسم بنسبة 95% أما نوع هذه المهمات فكان تناول الحصيلة بنسبة 81%.

31 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة أن مناقشة نتائج أعمالهم مع زملائهم بنسبة 41%.

32 ـ اعتبار أغلبية أفراد العينة أنها تعتمد أحيانا فقط على العمل الفوجي أو الجماعي وهذا بنسبة 82%.

الاستنتاج:

من خلال عرض نسب استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث الخاص بالممارسات البيداغوجية لمعلمي الطور الابتدائي وأنها لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجيا الإدماج نستنتج أن هناك موافقة مرتفعة نسبيا في بعض العبارات، وبالتالي فإن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي مازالت لم تتخلص بعد من الجوانب التقليدية لها والمتمثلة أساسا في الجانب التعليمي وبعدها عن منطق التكوين الذي يقوم على العمل الجماعي والحوار والمناظرات داخل القسم، وهذا ما يتفق مع الاستبيان الذي قامت بها هيئة التعليم الابتدائي في المغرب الأقصى حيث وجدت أن كثير من المعلمين لا يحبذون التعليم بالمنظور الإدماجي إما لعدم كفايته أو لجهلهم به أو لإدخال تعديلات تربوية عليه.

وبالتالي يتم قبول وتأكيد الفرضية الثالث ة والتي نصها : إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجية الإدماج.

ثانيا: الإجابة عن التساؤلات

سنحاول في هذا الجزء الإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال ما جاء في الفصل السابق من عرض وتحليل لعبارات الاستمارة الخاصة بتطبيق بيداغوجيا الإدماج في المدارس الابتدائية والذي تمحور حول التساؤل الرئيسي:

هل يؤثر الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج كممارسة بيداغوجية تعليمية تعلمية لهيئة التعليم الابتدائي تأثيرا دالا على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي؟

لتتفرع عنه ثلاث أسئلة هي:

1 - هل نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج كممارسة تعليمية تعلمية ساهم في عدم تهيئتها للتطبيق الجيد؟

2 - هل الممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم تنبئ بالتحكم الجيد في بيداغوجية الإدماج؟

3 - هل هيئة التعليم الابتدائي تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق إجراءات تقويمية ترتكز على عملية الإدماج؟

أ- الإجابة على السؤال الفرعي الأول:

هل نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج ساهم في عدم تهيئتها للتطبيق الجيد؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على 12 بندا من الاستمارة من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 12 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العينة كالتالي:

1 -تلقى جميع أفراد العينة تكوينا حول موضوع المقاربة بالكفاءات وهذا بنسبة 100 %.

2 -اعتماد أغلبية أفراد العينة على أشكال مختلفة من التكوين وكان أكثرها اعتمادا الندوات بنسبة 90 %.

3 -اعتبار أغلبية أفراد العينة أن مدة التكوين غير كافية وهذا نسبة54 %.

4 -اعتبرت أغلبية أفراد العينة أن مضمون التكوين ركز بشكل أكبر على إجراء تطبيق المقاربة بالكفاءات وهذا بنسبة 20 % أما موضوع بيداغوجيا الإدماج فلم يعطى التركيز الكاف وكانت نسبته 20%.

5 -اعتبار نسبة معتبرة من أفراد العينة أنها لم تستفد ميدانيا من محتوى التكوين وهذا بنسبة 65.5%.

6 -اعتبار أفراد العينة أن من أسباب عدم الاستفادة من محتوى مدة التكوين غير كافية، وافتقار المحتوى من التطبيق بنسب على التوالي65% و 71%.

7 -اعتبار أغلبية العينة من المعلمين عدم تعرضهم أثناء فترة التكوين إلى بيداغوجية الإدماج وهذا بنسبة 67%.

8 -اعتبرت غالبية أفراد العنية أن التكوين في بيداغوجيا الإدماج كان نظريا بنسبة70%.

9 -اعتبار أغلبية أفرد العينة أن فهمهم لتطبيق أنشطة الإدماج كان غير كاف بنسبة78%.

10 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن أهداف تطبيق أنشطة الإدماج لم يتم إدراكها بشكل جيد بنسبة 65.5%.

11 - تركزت أغلبية أفراد العينة التي أدركت أهداف تطبيق أنشطة الإدماج أن الهدف الأساسي هو ربط التعلمات لمختلف المواد والأنشطة بنسبة 50%.

12 - اعتبار أغلبية افراد العينة أن موضوع إجراءات تقويم الوضعية الإدماجية لم يتعرض لها أثناء فترة التكوين بنسبة 59.5%.

الاستنتاج:

بالرغم من النسب التي تبين تلقي أغلب أفراد العينة تكوينا حول المقاربة بالكفاءات إلا أن مدة التكوين اعتبرت غير كافية، وأما موضوع بيداغوجيا الإدماج فلم ينل القسط الأوفر من التركيز إضافة إلى أن ما هو أهم من ذلك افتقار المحتوى التكويني من التطبيق وعليه فإن نقص التكوين التطبيقي لهيئة في بيداغوجيا التعليم ساهم في عدم تهيئتها للتطبيق الجيد من طرف المعلمين.

ب- الإجابة على السؤال الفرعي الثاني:

هل الممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم تنبئ بالتحكم الجيد في بيداغوجية الإدماج؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على 5 بنود من الاستمارة من العبارة رقم 13 إلى العبارة رقم 17 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العنية كالتالي:

13 - اعتبار أغلبية أفراد العينة تعرضهم في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية بنسبة 85%.

14 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن الوضعية المشكلة هي الأشكال الغالبة في محتوى التكوين بنسبة 70.5%.

15 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن التلاميذ يقومون بإنجاز مهمات في القسم بسنبة 95% أما نوع هذه المهمات فكان تناول الحصيلة بنسبة 81%.

16 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن مناقشة نتائج أعمال التلاميذ مع زملائهم لا تتم إلا بنسة 41%.

17 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أنها تعتمد أحيانا فقط على العمل الفوجي أو الجماعي وهذا بنسبة 82%.

الاستنتاج:

من خلال عرض نسب استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني الخاص بالممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم وهل تنبئنا بالتحكم الجيد في بيداغوجية الإدماج، نستنتج أن هناك موافقة مرتفعة نسبيا في بعض العبارات التي لها علاقة مباشرة بالممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم، وبالتالي ومن خلال استجابات أفراد العينة يمكن اعتبار أن الممارسات البيداغوجية للمعلم لا تنبئ بالتحكم الجيد في بيداغوجية الإدماج، وبالتالي فالإجابة على هذا السؤال هي كما يلي:

أن الممارسات البيداغوجية الحالية للمعلم في القسم لا تنبئ بالتحكم في بيداغوجية الإدماج.

ج- الإجابة على السؤال الفرعي الثالث:

هل هيئة التعليم الابتدائي تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق إجراءات تقويمية ترتكز على عملية الإدماج؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على 15 بندا من الاستمارة من العبارة رقم 18 إلى العبارة رقم 32 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العينة كالتالي:

18 - اعتماد أغلبية أفراد العينة على إشراك المتعلمين في تقويم مكتسباتهم بنسبة87.5%.

19 - اعتماد نسبة كبيرة من أفراد العينة على التقويم الذاتي والتبادلي وهذا بنسبة 47.5% و 43.5% على التوالي.

20 - عدم اعتماد أكثر من نصف أفراد العينة في تقويم الكفاءات على تحديد معاييرها وهذا بنسبة 51%.

21 - اعتماد أغلبية المعلمين في تحديد معايير الكفاءات على مجهودهم الفردي وهذا بنسبة 80.61%.

22 - اعتبار المعيار الأدنى ومعيار الاتقان هما المعياران اللذان يحددهما أفراد العينة بالتساوي تقريبا وهذا بنسبة 42.85% و 41.83% على التوالي.

23 - الاعتبار أن أغلبية أفراد العينة بأنها لا تبلغ معايير الكفاءات للتلاميذ وهذا بنسبة 72.44%.

24 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن من أسباب عدم ابلاغه بهذه المعايير هو عدم وجودها لا في المنهاج ولا في الوثقية المرافقة له وهذا بنسبة 52.11%.

25 - عدم أغلبية أفراد العينة على تحديد المؤشرات الخاصة بكل معيار بنسبة 69.50%.

26 - اعتماد أفراد العينة في أغلبيتهم في تحديد المؤشرات الخاصة بالمعايير على المجهود الفردي وهذا بنسبة 65.57%.

27 - اعتبار عدم التطرق لموضوع تحديد المؤشرات الخاصة بالمعايير أثناء التكوين من أهم أسباب عدم تحديد أفراد العينة بها وهذا بنسبة 56.11%.

28 - اعتماد أغلبية أفراد العينة على صياغة الوضعيات الإدماجية ضمن أسئلة الاختبار وهذا بنسبة 90%.

29 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن صياغة الوضعية الإدماجية عملية صعبة وهذا بنسبة 75.5%.

30 - اعتبار أغلبية أفراد العينة أن الوضعية الإدماجية ضرورية لتقويم كفاءات التلاميذ بنسبة 71%.

31 - اعتماد أفراد العينة الذين اعتبروا الوضعية الإدماجية غير ضرورية لتقويم كفاءة الاختيارات التقليدية وهذا بنسبة 56.89%.

32 - اعتبار نقص التكوين في منهجية صياغة الوضعية الإدماجية أحد الأسباب الهامة في عدم اقتراحها في الاختبارات من طرف بعض أفراد العينة بنسبة 65%.

الاستنتاج:

من خلال عرض نسب استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث الخاص بامتلاك هيئة التعليم الابتدائي للقدرات اللازمة لتطبيق الإجراءات التقويمية المرتكزة على عملية الإدماج نستنتج أن هناك مرافقة مرتفعة نسبيا على كل العبارات وتبين من خلال استجابات أفراد العينة أنها ما زالت بعد لا تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق إجراءات تقويمية على عملية الإدماج.

ثالثا : التوصيات والاقتراحات

بعد أن تم التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة على التساؤلات المطروحة، سنحاول اقتراح التوصيات والاقتراحات التي رأيناها ذات أهمية كبيرة لتحسين تطبيق بيداغوجيا الإدماج في مؤسسات التعليم الابتدائي، وذلك كما يلي:

أ- التوصيات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يوصى الباحث بما يلي:

1- في منظور التعليم الإدماجي يجب أن يتم الإدماج وفق مراحل بحيث يستطيع المتعلم أن يدمج تعلمات بشكل سلس وغير صعب.

2- يجب أن تكون وثيقة التدرج السنوي وثيقة واضحة وغير متناقضة مع باقي الوثائق المرافقة بحيث يستطيع المعلم تخطيط الوضعيات الإدماجية بسهولة.

3- يجب أن تكون الممارسات التقويمية أثناء المسار التعلمي من خلال الوضعيات الإدماجية مؤشر لإظهار نقاط القوة والضعف وتحديد العمليات الملائمة للعلاج.

4- ضرورة التكوين التطبيقي الجيد للمعلمين وخاصة الجدد منهم لكل مضامين المقاربة بالكفاءة بشكل عام ولبيداغوجية الإدماج بصفة خاصة.

5- ضرورة المتابعة المستمرة للتلميذ ومحاولة تشخيص العراقيل وأهم الأسباب المؤدية إلى انخفاض مستوى حل الوضعيات المركبة من طرفه.

6- ضرورة تغيير الطريقة المنطقية لعملية التقويم إلى ما هو أحسن بهدف تطوير كفاءات التلاميذ العلمية.

7- الاستخدام الأمثل لكل من أنواع التقويم التربوي وعدم إهمال أي نوع ودوره في فعالية العملية والاستثمار الجيد لنتائج كل نوع.

8- استغلال التقويم من خلال الوضعيات الإدماجية لتحسين المردود المعرفي للتلميذ وتعويده التفكير الجيد.

9- تشخيص مختلف الآثار النفسية المترتبة عن سوء استخدام عملية التقويم التربوي لدى التلميذ.

10- يجب تزويد المدارس الابتدائية بجميع شروط وأدوات الاتصال البيداغوجي حتى يتسنى للمعلم القيام بعمله التعليمي على أكمل وجه.

11- ضرورة تكوين واطلاع المديرين على كل المستجدات التربوية والبيداغوجية نظرا لكونهم الحلقة المفقودة والمساهمة في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة.

ب- الاقتراحات:

بما أن لكل دراسة سلبيات ونقائص، وباعتبار ميدان التربية واسع ومتشعب يقترح الباحث من مشاريع بحث ترجع بالفائدة على العاملين في قطاع التربية ومنها ما يلي:

1- إجراء بحوث مماثلة للدراسة حول التلاميذ لكن في الأطوار التعليمية الأخرى.

2- إجراء بحوث خاصة بعلاقة العناصر الأخرى المكونة للمنظومة التربوية بالممارسات البيداغوجية الحديثة.

3- إجراء بحوث خاصة بمدى إمكانية تطبيق الممارسات البيداغوجية الحديثة في الجزائر في إطار ظل انعدام الوسائل المدعمة للعمل التربوي.

4- إجراء بحوث خاصة حول آراء المعلمين والأساتذة حول انسجام الوثائق التربوية مع بعضها البعض وأثر ذلك على العمل والتحضير التربوي للدروس.

5- إجراء بحوث خاصة حول مدى تحكم المعلمين في التوفيق من بين المناهج والدليل والكتاب المدرسي ووثيقة التدرج وجعلهم وسائل للنهوض بالكفاءات التعلمية للتلاميذ.

6- إجراء بحوث خاصة حول مدى القراءة والفهم وإدراك أبعاد المناهج الدراسي للطور الابتدائي.

7- إجراء بحوث خاصة حول مدى فعالية الجامعة في تكوين أساتذة التعليم الابتدائي معرفيا وبيداغوجيا لمواجهة تحديات المدرسة الحديثة.

8- إجراء دراسات تتناول مدى تقبل المعلمين للممارسات البيداغوجية الحديثة المبنية على المقاربة بالكفاءات وأثر في تغيير أجواء العمل التعليمي في القسم.

9- إجراء بحوث خاصة حول مدى مساهمة التقويم الذاتي للتلاميذ بزيادة دافعيتهم نحو التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل :

من خلال كل ما سبق نستتنتج أن عملية تطبيق بيداغوجيا الإدماج كممارسة تعليمية تعلمية وتقويمية لها علاقة وثيقة بتكوين الكفاءات القاعدية والنهائية في مرحلة التعليم الابتدائي فكلما كان الفهم والتطبيق الجيد للنشاط الإدماجي مع مراعاة وجود مناهج غير مكثف ومرتبط ومتسلسل مع باقي الوثائق التربوية كوثيقة التدرج السنوي للمواد والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي وواضح للمعلم والتلميذ، مع توفير حجم ساعي كاف ليس بالقليل ولا بالكثير، ومع استعمال وتحكم جيدين في الممارسات وطرق التدريس الحديثة، أدى كل ذلك بالضرورة إلى وجود تلميذ ذو كفاءة وتحصيل جيدين ومع ذلك فإن المعلم رغم احتاجه ومطالبته بتكوين بيداغوجي في هذا المجال فهو يبذل في مجهود يحتاج إلى كثير من التشجيع والتوجيه بدلا من اللوم ومطالبته بجهود وأعمال لا تتناسب وجو المدرسة والقسم من حيث العدد الكبير للتلاميذ في الأقسام والوسائل التربوية والبيداغوجية الغير المتاحة له والتي من شأنها الرفع من مستوى تحصيله وربط أكثر بواقعه.

خــاتمـة:

من خلال هذه الدراسة التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق بيداغوجيا الإدماج كممارسة بيداغوجية تعليمية تعلمية وتقويمية في التعليم الابتدائي وعلاقتها ببناء الكفاءات القاعدية الأساسية معتمدين في ذلك على فرضية عامة:

يؤثر الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج لهيئة التعليم الابتدائي في بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي، وتم تجزئتها إلى ثلاث فرضيات هي:

1 - يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج عاملا مساهما في البناء الجيّد لكفاءات التلميذ.

2 - تؤ ثر الصعوبات التي تواجهها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق الإجراءات التقويمية على التحصيل الدراسي.

3 - إنّ الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيّد في بيداغوجيا الإدماج.

وبعد تحليل النتائج وجدنا أن الفهم والتطبيق الجيّد لبيداغوجيا الإدماج من طرف المعلمين يؤثر في بناء الكفاءات التعلمية للتلاميذ ايجابا وسلبا إن كان العكس.

وهذا ما أكدته الفرضيات الجزئية حيث يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج عاملا مسامها في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ.

كما أن هناك صعوبات تواجهها هيئة التعليم الابتدائي تؤثر في تطبيق الإجراءات التقويمية على التحصيل الدراسي إضافة إلى هذا فإن الممارسات البيداغوجية للمعلمين لا تنبئ بتحكم جيّد في بيداغوجيا الإدماج.

ولكن يبقى أن نقول رغم النقص الواضح في التكوين التطبيقي التي يعاني منه المعلمون في تطبيق الممارسات الجديدة المساهمة في تعلم التلاميذ بل وحتى في فهم المصطلحات والتمييز بين بعضها البعض ناهيك عن وضعها في المكان المخصص لها ضمن إطار العملية التربوية ككل إلا أن هناك إرادة في العمل وتغيير الذهنيات إزاء الممارسات التقليدية ما يظهر عند المعلمين أثناء التكوين من تعطش لمعرفة كيفية تغيير تصرفاتهم أو تكوين سلوكات جديدة في التعامل مع المواقف التعلمية للتلاميذ.

فقد أدرك كثير من المعلمين الجوانب النفسية والبيداغوجية وعلاقتها بتطوير قدرات المتعلم بدل التركيز على العلامة التي لا تعطي في كثير من الأحيان الصورة الحقيقة لقدرات التلاميذ.

فعلى هيئة التعلم الابتدائي التعرف أكثر على إستراتيجية التعليم والتعلم الحديثة والاهتمام أكثر بالأسئلة التالية:

كيف يتعلم التلاميذ ؟ وكيف يقوّم التلميذ ؟ عند الإجابة على هذه الأسئلة وغيرها سيكون هناك زيادة فعلية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

هذا ما وقفنا عليه من خلال هذه الدراسة التي رغم أهمية النتائج التي وصلت إليها فإنه لا يمكن تعميمها وتبقى في حدود البحث الذي سحبت منه هذه العينة، وذلك لكونها افتقرت لأوات أكثر موضوعية من الاستمارة، كما أنّ عيّنة البحث شملت معلمي ولاية عنابة فقط في حين توجد 49 ولاية أخرى على المستوى الوطني.

تطبيق بيداغوجية الإدماج في المدارس الابتدائية

دراسة ميدانية بولاية عنابة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق بيداغوجية الإدماج كممارسة بيداغوجية وتقويمية في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بشكل عام والتعليم الابتدائي بشكل خاص.

إن حسن فهم وتطبيق أي ممارسة بيداغوجية جديدة سيؤثر لا محالة على التحصيل الدراسي وبناء الكفاءات التعلميّة القاعدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.

وانطلاقا من السؤال الرئيسي التالي: هل يؤثر الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجية الإدماج كممارسة بيداغوجية تعليمية تعلميّة لهيئة التعليم الابتدائي تأثيرا دالا على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي؟

لتتفرع عنه ثلاث أسئلة فرعية هي:

1 - هل نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائب في مجال بيداغوجية الإدماج كممارسة تعليمية تعلميّة ساهم في عدم تهيئتها للتطبيق الجيد؟

2 - هل الممارسات البيداغوجية للمعلم في القسم تنبئ بالتحكم الجيد في بيداغوجية الإدماج؟

3 - هل هيئة التعليم الابتدائي تمتلك القدرات اللازمة لتطبيق إجراءات تقويمية ترتكز على عملية الإدماج؟

ولإنجاز هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وصممت استمارة موجهة لعينة الدراسة تحتوي على 32 عبارة مقسمة على ثلاث محاور إضافة إلى البيانات الشخصية. كما تم الاعتماد على المناشير والوثائق التربوية.

وبعد جمع البيانات وتحليلها واختبار الفرضيات لتأكيدها أو نفيها والإجابة على الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1 -تأكيد الفرضية الأولى:

إن الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج نقص لهيئة التعليم الابتدائي أثر بشكل واضح على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

2 -تأكيد الفرضية الثانية:

هناك صعوبات تواجه هيئة التعليم الابتدائي تؤثر في تطبيق الإجراءات على التحصيل الدراسي.

3 -تأكيد الفرضية الثالثة:

إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجية الإدماج.

وللإجابة على هذه الأسئلة تم صياغة الفرضية العامة التالية:

يؤثر الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج لهيئة التعليم الابتدائي على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

وتم تجزئتها إلى 3 فرضيات هي:

1 - يعتبر نقص التكوين التطبيقي لهيئة التعليم الابتدائي في مجال بيداغوجيا الإدماج عامل مساهما في البناء الجيد لكفاءات التلاميذ.

2 - تؤثر الصعوبات التي تواجهها هيئة التعليم الابتدائي في تطبيق الإجراءات التقويمية على التحصيل الدراسي.

3 - إن الممارسات البيداغوجية لهيئة التعليم الابتدائي لا تنبئ بتحكم جيد في بيداغوجية الإدماج.

أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2010-2011 بمؤسسات التعليم الابتدائي على مستوى مديرية التربية لولاية عنابة وشملت عينة الدراسة 200 معلم منهم 163 معلمة و 37 معلم تم اختيارات لطريقة العينة العشوائية البسيطة.

وبناء على تأكيد كل الفرضيات الجزئية السابقة توصلنا إلى تحقيق وتأكيد الفرضية العامة للدراسة، أي أنّ هناك تأثير سلبي لفهم وتطبيق بيداغوجيا الإدماج لهيئة التعليم الابتدائي على بناء الكفاءات التعلمية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

فكلما كان الفهم والتطبيق الجيد لبيداغوجيا الإدماج من طرف معلمي التعليم الابتدائي كان ذلك عاملا يؤثر تأثيرا إيجابيا على التحصيل المعرفي والدراسي للتلاميذ وبناء كفاءاتهم بشكل جيد وكلما كان الفهم والتطبيق ضئيلا وغير كافٍ وهذا ما وجدناه عند جل المعلمون الذين مثلوا عيّنة الدراسة أثر ذلك سلبا على بناء الكفاءات القاعدية التي يسعى النظام التربوي تكوينها.

Résumé de l’étude:

L’objectif de cette étude est de connaitre la réalité de l’application de la pédagogie d’intégration en tant que pratique pédagogique et d’évaluation dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien de façon générale et dans l’enseignement primaire en particulier.

Comprendre et bien mettre en œuvre une nouvelle pédagogie telle que la pédagogie d’intégration influes certainement sur les acquisitions scolaire et permettre d’assoir des compétences de bases chez les élèves de l’école primaire.

A partir de la question centrale suivante :

Une bonne compréhension et mise en œuvre de la pédagogie d’intégration en tant que pratique pédagogique a – telles une influence significative sur la construction des compétences chez les élèves de l’école primaire.

De la question centrale nous déclinons les sous question suivantes :

1- Le manque de formation pratique des enseignants du primaire dans le cadre de la pédagogie d’intégrations ne permet pas sa bonne application.

2- Les pratiques pédagogues de l’enseignant redent – elles – compte d’une bonne maitrise de la pédagogie d’intégration ?

3- Les enseignants du primaire possèdent – ils les capacités nécessaires pour en place des procédures d’évacuation propres à la pédagogie d’intégration ?

Dans le but de réaliser cette étude nous avons utilisé la méthode des criptive et pour cela, nous avons conçu un questionnaire composé de 3 items répartis sur trois chapitres.

Après la collecte et l’analyse dés données, nous avons abouti aux résultats suivants :

1- Confirmation de la première hypothèse :

Le déficit en formation pratique des enseignants de l’école primaire dans le cadre de la pédagogie d’intégration influe négativement sur la mise en œuvre de celle – ci.

2- Confirmations de la deuxième hypothèse :

Les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en place des procédures d'évaluation hies à la pédagogie d'intégration influant négativement sur la construction des savoirs chez les élèves.

3- Confirmations de la troisième hypothèse :

Les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire ne rendent pas compte d'une bonne maitrise de la pédagogie d'intégrations.

Cette étude a été réalisée durant l'année scolaire 2010-2011 dans des établissements primaires de la wilaya de Annaba et l'échantillon global a verni 200 enseignants dont 163 enseignante.

L'échantillon a été choisi de façon aléatoire simple. La confirmation de l'hypothèse opérationnelle nous permet de confirmer l'hypothèse générale de l'étude et nous amène a affirmer que la non maitrise de la pédagogie d'intégration par les enseignants du primaire influe négativement sur la construction des compétences chez les élèves.

Par contre, une bonne maitrise de celles – ci constituera un facteur d'influence positive sur la construction des savoirs.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1 - أ د رجاء محمود أبو علام : تقويم التعلم، دار الميسرة، القاهرة، 1997.

2 - ابن منظور : "لسان العرب المحيط"، المجلد الخامس، دار لسان العرب المحيط.

3 - بوبكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009

4 - د. بوفلجة غياث : التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2002.

5 - د. سامي عريفج، خالد حسين مصلح : فن القياس والتقويم، مجدلاوي، الطبعة الرابعة، عمان، 1999 .

6 - د. مريم سليم : علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، 2004.

7 - دليل بيداغوجيا الإدماج.

8 - عبد اللطيف القارابي : معجم علوم التربية، مصطلحات بيداغوجية وديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، 1994.

9 - فكري حسن الريان : تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، دار الفلاح، الكويت، 1981.

10 -كزافي روجرس : التقويم من منظور بيداغوجية الادماج، 2004.

11 -كزافيه روجرس، تقديم د.بوبكر بن بوزيد، وزير التربية الوطنية، مكتب اليونسكو للمغرب العربي الرباط، نوفمبر 2006.

12 -محمد الطاهر وعلي : بيداغوجية الكفاءات، طبعة 2006.

13 -محمد بوعلاق (ترجمة) Y.Bertrand ، النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب، البليدة، 2001.

14 -محمود عبد الحليم منسي : مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر 2000.

15 -مصطفى زايد : التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1986.

16 -منهاج التربية العلمية، السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2006.

17 -منهاج اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، 2009.

18 - منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، 2009.

المجلات العلمية :

1 - مجلة العلوم التربوية النفسية، كلية التربية، دامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثاني، العدد الثالث، 2001.

2 - مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مطبعة الجامعة، المجلد الأول، العدد الأول، 2007.

3 - مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثامن، العدد الأول، 2007.

4 - مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الرابع، العدد الأول، 2005.

المناشير والقرارات الوزارية :

1 -القانون التوجيهي المنشور الوزاري رقم 2039/ وزارة التربية الوطنية/ أ.ع المؤرخ في 2005/05/13 الخاص بنظام التقويم البيداغوجي.

2 -وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، بيانات إحصائية، عدد :24، 2004/2003.

مذكرات:

المراجـــع

1 - حمزة عزوز : مذكرة ماجستير : الممارسات التقويمية لأستاذ التعليم المتوسط وعلاقتها ببناء تصورات التلاميذ الجذع المشترك في التعليم الثانوي، قسم علم النفس، جامعة عنابة 2008/2007.

مواقع الانترنت :

1 - Hsime@hotmail.com

2 - محمد مبخون الجزائري : منهل الثقافة العربية www.manhal.net

المراجع باللغة الفرنسية :

1- Abderrahim El Harrouchi : « Pédagogie des compétences », éd le fennec casa 2001 »

2- André Gillet : « Dévellopper les compétences » ed E.S.F, Paris, 1998.

3- Rogiers Xavier, Jean calvin et autres : Former pour chander l’école OIF EDICEF, 2008

4- Rogiers Xavier : Une Pédagogies de l’integration, Bruxelles de Boek université 2eme édition 2001

5- Perremoud Philip : Construire les compétences dés l’école, Paris, E.S.F

6- Rogiers Xavier : L’école et l’évaluation, Bruxelles, de Boeck université 2004

7- Schnenly B, et Branckart J.P, Vigotsky aujourd’hui, delachaux et Niestlé, 1985

8- Margueritte Altet / les pédagogies de l4apprentissages ? P.U.F 1997.

9- Philippe Meirieu : apprendre ….oui mais comment E.S.F éd 7eme édition 1991

10- Moizet- G et caverin sp, Psychologie de l’évaluation scolaire ED Paris, 1978.

11- Devettel, Docimologie, Introduction aux concepts et aux pratiques, ED de Boeck Bruxelles, 1982

12- Stufflebeam D, l'évaluation en éducation et la prise de décision, NHP, Québec, 1980

13- De la,dcheere,G, Evaluation continue et examens, ED Labov Bruxelles, 1989.

14- François Raynal Alain Rieunier : Pédagogie dictionnaire des concepts clés E.S.F éditeur, Paris 1997.

15- Rogiers, Xavier : l'approche par compétences dans l'école algérienne, Unesco, oneps, 2005

المعاجم :

1- Dictionnaire Méthodologique de français, le Robert actuel, Rédaction dirigée par Josette – Rey – Délove 1985 vol2.

2- Dictionnaire de l'éducation, 2eme édition, Guérin Monréal.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

إستمارة بحث

خاصة بمعلمي التعليم الإبتدائي

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، وفي إطار إعداد دراسة ميدانية لبحث في تخصص علم النفس التربوي، والذي يحمل عنوان تقويم تطبيق بيداغوجيا الإدماج في المدارس الابتدائية.

نرجو منكم التفضل بالإجابة على الأسئلة التالية بكل موضوعية وصدق، ونحيطكم علما بأن إجابتكم لربما توظف إلا في إطار البحث العلمي،ولا تستعمل إلا في حدود هذه الدراسة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (x) أمام الخانة المناسبة والتي تعبر عن رأيكم بصدق.

وفي الأخير، شكرا على مساعدتكم وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطـالب **إشراف: أ.د**

زيات العربي **شوية سيف الإسلام**

معلومات حول المعلم (ة)

المؤسسة: جمعة حسن الجديدة

المقاطعة: البوني (2)

الجنس:	**ذكر**	**أنثى**	
الخبرة المهنية:	**5 سنوات**	**10 سنوات**	**10-20 سنة**	**20 سنة فما فوق**
المستوى العلمي:	**متوسط**	**ثانوي**	**بكالوريا**	**جامعي**

1- هل تلقيتم تكوينا حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

2- إذا كان جوابكم – نعم – هل كان التكوين الذي تلقيتموه على شكل:

2-1 ندوات ☐ عددها: عديدة مدتها: ساعتين

2-2 ملتقيات ☐ عددها: عديدة مدتها: يومين في كل مستوى وكل سنة

2-3 تربصات ☐ عددها: ...... مدتها: ....

2-4 أشكال أخرى ☐ عددها: عديدة مدتها: ....

3- : هل مدة التكوين الذي تلقيتموه كانت حسب رأيكم:

كافية ☐ غير كافية ☐ لا أدري ☐

4- هل ركز مضمون التكوين الذي تلقيتموه على:

4-1 إجراء تطبيق المقاربة بالكفاءات ☐

4-2 أساليب تقويم الكفاءات ☐

4-3 كيفية تحديد الكفاءات ☐

4-4 المعالجة التربوية ☐

4-5 تطبيقات بيداغوجية ☐

5- هل استفدتم ميدانيا من محتوى التكوين؟

نعم ☐ لا ☐

6- إذا كان جوابكم –لا- هل يرجع سبب ذلك إلى:

6-1 مدة التكوين غير كافية ☐

6-2 افتقار هذا المحتوى من التطبيق ☐

6-3 عدم تحكم المشرفين على التكوين في المقاربة بالكفاءات ☐

6-4 رفضكم لهذه المقاربة الجديدة ☐

7- هل تعرضتم أثناء فترة التكوين إلى بيداغوجياالإدماج؟ نعم ☐ لا ☐

8- إذا كان جوابكم –نعم- هل كان التكوين:

نظريا ☐ تطبيقيا ☐ نظريا وتطبيقيا

9- هل كان فهمكم لتطبيق أنشطة الإدماج:

كافيا ☐ غير كاف ☐ لا أدري ☐

10- هل تدركون جيدا أهداف تطبيق أنشطة الإدماج؟ نعم ☐ لا ☐

11- إذا كانت الإجابة – نعم – ما هي هذه الأهداف في نظرك؟

أ) توظيف المكتبات وترسيخها

ب) ....

ج)..

12- هل تعرضتم أثناء فترة التكوين إلى إجراءات تقويم الوضعيات الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل تعرضتم في محتوى التكوين إلى موضوع الوضعيات التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐

14- إذا كانت إجابتكم – نعم – ما هي أشكالها؟

أ) ندوات / خلال ال'مال الجماعية في الفريق التربوي

ب) ملتقيــات

ج)..

15- هل يقوم التلاميذ في القسم بإنجاز مهمات ؟ نعم ☐ لا ☐

- ما نوعها: مشاريع ت علمية

....

....

16- هل تتم مناقشة نتائج أعمالهم مع زملائهم ؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل تعتمدون على العمل الفوجي أو الجماعي؟

قليلا ☐ أحيانا ☐ لا أعتمد ☐

18- هل تقومون بإشراك المتعلمين في تقويم مكتسابتهم؟ نعم ☐ لا ☐

19- إذا كانت الإجابة – نعم – ما هي أشكال التقويم ؟

أ) التقويم الذاتي ☐ ب) التقويم التبادلي ☐ ج) التقويم التعاوني ☐

20- هل تحددون معايير الكفاءات التي تقيمونها؟ نعم ☐ لا ☐

21- إذا كان جوابكم – نعم – هل تحددون تلك المعايير؟

بمفردكم ☐ في جلسات الفريق التربوي ☐ مع المدير ☐

22- هل تحددون معايير؟

الحد الأدنى ☐ معايير الإتقان ☐ كلاهما ☐

23- هل تبلغون التلاميذ معايير الكفاءة التي حددتموها؟ نعم ☐ لا ☐

24- إذا كانت الإجابة – لا – هل سببه:

24- 1 عدم وجودها في المنهاج ولا في الوثيقة المرافقة له ☐

2-24 لأنها صعبة التحديد ☐

3-24 صياغتها صعبة ☐

25- هل تحددون المؤشرات الخاصة بكل معيار؟ نعم ☐ لا ☐

26- إذا كانت الإجابة – نعم – فهل تحددون تلك المؤشرات

يمفردكم ☐ في جلسات الفريق التربوي ☐ مع مفتش المادة ☐

27- إذا كان جوابكم – لا – فهل يرجع سبب عدم تحديدكم لمؤشرات المعيار إلى:

1-27 صعوبة الصياغة ☐

2-27 أنها غير ضرورية ☐

3-27 عدم التطرق إليها أثناء التكوين ☐

4-27 عدم وضوحها في الوثيقة المرافقة للمنهاج ☐

28- هل تشمل أسئلة الاختبار على وضعية إدماجية؟ نعم ☐ لا ☐

29- إذا كان جوابكم – نعم – هل ترون بأن صياغة الوضعية الإدماجية عمل:

سهل ☐ صعب ☐

30- هل ترون أن الوضعية الإدماجية ضرورية لتقويم كفاءات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

31- إذا كانت الإجابة – لا – ما هي البدائل؟

أ) لا تتم في جميع النشاطات

ب) ....

32- إذا كنتم لا تقترحون وضعيات إدماجية في الإختبارات هل يعود ذلك إلى:

1-32 عدم فائدتها ☐

2-32 نقص التكوين في منهجية صياغتها ☐

3-32 عدم وضوح منهجية لصياغتها في الوثيقة المرافقة للمنهاج ☐

4-32 لا تفيد التلميذ في شيء ☐

فهــرس المحتويات

الفهـرس

الفهرس

الفصل السادس: نتائج الدراسة